

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Processo de avaliação nas escolas públicas e privadas em São
Tomé e Príncipe**

Damaide Jeni Sacramento das Neves Tiny

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Estela Mafalda Inês Elias
Fernandes da Costa**

2021

AGRADECIMENTOS

“A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

O trabalho desenvolvido na presente dissertação de mestrado indicia os conhecimentos, competências e aprendizagens que fui amadurecendo ao longo do meu percurso como Mestranda de Administração Educacional, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, percurso esse que só foi possível concluir com paixão, fé e motivação, graças ao incentivo de pessoas que formam a base do meu alicerce.

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela oportunidade que me concede todos os dias de estar viva e de ser edificada a cada dia por ele.

Em segundo lugar, agradeço aos meus pais pela minha existência e por me terem ensinado a não desistir perante as vicissitudes da vida, agarrar os estudos com “unhas e dentes” por este ser a ferramenta mais importante que as famílias menos dotadas de recursos económicos podem dar aos filhos para se afirmarem na vida.

Quero agradecer, ainda, a minha segunda mãe, a minha sogra, que nunca me abandonou e é a minha coluna vertebral para que fosse possível concretizar mais este objetivo. Sem ela esta vitória nunca seria alcançada.

Agradecimentos ao meu filho Alexandre e a minha pequena Lia, que apesar de ainda estar no meu ventre dá um verdadeiro significado a minha vida. Em vocês me revejo todos os dias e percebo o verdadeiro significado de ser mãe, o que me inspira a buscar força e o sorriso para prosseguir diante dos obstáculos da vida.

Ao meu querido esposo, que sempre me compreendeu nas noites dentro, focada na pesquisa científica e sempre demonstrou o seu apoio incondicional.

Agradecimentos a minha estimável e amável orientadora Estela Costa pelo apoio desde a primeira hora demonstrado, pelo seu sorriso e palavra de encorajamento. Sou muito grata por ter tido a oportunidade de trabalhar consigo.

Por último fica ainda expresso os meus sinceros agradecimentos a minha amiga Célia Ceita e a colega de profissão Doutora Écela Carvalho do Ministério da Educação de STP. Foi ela que me forneceu os decretos leis, despachos, artigos e agenda de entrevistas aos diferentes atores educativos.

RESUMO

São Tomé e Príncipe, ao longo da sua história, sempre esteve atento à problemática da qualidade do seu sistema educativo. Todavia, a avaliação das escolas nunca foi associada à consolidação das reformas já introduzidas no país no quadro das questões da qualidade e da melhoria de escola. Partindo de uma abordagem à avaliação organizacional, que recorre às questões da aprendizagem organizacional e aos processos de melhoria, o estudo teve como objetivo conhecer e analisar as perceções sobre avaliação escolar e institucional de atores-chave que trabalham no sector da educação em São Tomé e Príncipe. Para a recolha de dados recorreu-se à análise documental, entrevista semiestruturada e pesquisa arquivística. Os resultados indicam a existência de dispositivos (manuais de autoavaliação e avaliação externa) para avaliar a qualidade das escolas santomenses que, não obstante existirem, carecem de um enquadramento político-normativo que regule a aplicação da autoavaliação e avaliação externa nas escolas. A avaliação das escolas nas vozes destes atores foi vista como restrita apenas à avaliação dos aspetos mínimos da gestão escolar, de maneira a aprofundar o conhecimento por parte dos membros da comunidade educativa e da sociedade em geral, apoiando as escolas, o Ministério da Educação e os serviços da Inspeção na tomada de decisão. De igual modo, proporcionar o desenvolvimento da escola, o nível de qualidade do serviço prestado, bem como a satisfação da comunidade educativa e da sociedade em geral. Concluiu-se, ainda, que as constantes mudanças de Governo, a falta de iniciativa dos líderes educativos e de motivação da comunidade educativa são apontadas como constrangimentos à implementação da avaliação nas escolas em São Tomé e Príncipe, com consequências na qualidade e eficácia do sistema de ensino deste país.

Palavras-chave:

Avaliação das escolas, sistema educativo de São Tomé e Príncipe, aprendizagem organizacional, qualidade, eficácia das escolas.

ABSTRACT

Sao Tome and Principe, throughout its history, has always been attentive to the issue of the quality of its educational system. However, the evaluation of schools has never been associated with the consolidation of reforms already introduced in the country in the context of issues of quality and school improvement. Starting from an approach to organizational evaluation, based on organizational learning and improvement processes, the study aimed to analyse the perceptions of key actors working in the education sector in São Tome and Principe about institutional evaluation. For data collection and analysis, semi-structured interviews and archival research were used and content analysis. The results indicate the existence of devices (self-evaluation and external evaluation manuals) to assess the quality of schools in São Tome and Principe, but a lack a political-normative framework to regulate self-evaluation and schools external evaluation. According to the interviewees, the evaluation of schools is seen as restricted only to minimum aspects of school management to deepen knowledge of members of the educational community and society, and to support schools, and the Ministry of Education and the Inspection services in decision making. Likewise, it provides school development, the level of quality, and the satisfaction of the educational community and society in general. Also, the constant changes in Government, the lack of initiative by educational leaders and the motivation of the educational community were pointed out as constraints to the implementation of evaluation in schools in São Tome and Principe, with consequences on the quality and effectiveness of the system of teaching in this country.

Key words: School evaluation, São Tome and Principe education system, organizational learning, quality, school effectiveness.

Índice

| | |
|--|----|
| AGRADECIMENTOS..... | 2 |
| RESUMO..... | 3 |
| ABSTRACT..... | 4 |
| Índice de Anexos..... | 6 |
| Lista de siglas e acrónimos | 7 |
| Introdução | 8 |
| Capítulo 1 – A avaliação no contexto de São Tomé e Príncipe | 16 |
| 1. Organização dos níveis de ensino em São Tomé e Príncipe | 16 |
| 1.1. A avaliação dos alunos em São Tomé e Príncipe | 17 |
| 1.1.1. Exames Nacionais..... | 18 |
| 1.1.2. Avaliação Aferida de Larga Escala..... | 19 |
| 1.2. A eficácia e qualidade da educação em S.T.P: legislação, programas de governo e relatórios internacionais | 24 |
| 1.3. O percurso da Inspeção de ensino em São Tomé e Príncipe | 28 |
| 1.3.1. Inspeção em Educação no período pós-independência | 28 |
| 1.4. Estado da arte | 30 |
| Capítulo 2 – Avaliação das escolas e aprendizagem organizacional..... | 34 |
| 2. Avaliação das escolas | 34 |
| 2.1. Entre a avaliação externa e a autoavaliação | 35 |
| 2.2. Avaliação e aprendizagem organizacional | 36 |
| Capítulo 3 – Metodologia | 38 |
| 3. Objetivo do estudo e questão de partida | 38 |
| 3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 39 |
| 3.1.1. Pesquisa arquivística..... | 39 |
| 3.1.2. O inquérito por entrevista..... | 40 |
| 3.2 Análise dos dados recolhidos | 42 |
| Capítulo 4 – Resultados | 44 |
| 4.1. Definições de avaliação que emergem nas vozes dos autores..... | 44 |
| 4.2. Processo de avaliação das escolas em STP | 45 |
| 4.3. As práticas orientadas para a avaliação no interior das instituições | 47 |
| Conclusões..... | 50 |
| Referências bibliográficas..... | 53 |
| Anexos..... | 40 |

Índice de Anexos

Anexo I- Guião e Transcrição de Entrevista Semiestruturada a Diretora do Planeamento e Inovação Educativa do ME

Anexo II- Guião e Transcrição de Entrevista Semiestruturada ao Inspetor Superior da Educação

Anexo III- Guião e Transcrição de Entrevista Semiestruturada a Responsável do Gabinete de Avaliação e Acreditação em Educação (GAAE)

Anexo IV- Guião e Transcrição de Entrevista Semiestruturada ao Ex. Diretor Liceu Nacional de São Tomé e Príncipe

Anexo V- Protocolo de Entrevista Semiestruturada

Lista de siglas e acrónimos

AAE- Autoavaliação das Escolas

AALEB- Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Básico

AALES- Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Secundário

AEE- Avaliação Externa das Escolas

BAD- Banco Africano Comissão Europeia (CE)

BM- Banco Mundial

CNAQ - Conselho da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior

CPFP- Centro Politécnico de Formação Profissional

DPIE- Departamento de Planeamento e Inovação Educativa

EB- Ensino Básico

EPT- Programa de Educação para Todos

FMI- Fundo Monetário Internacional

GAAE- Gabinete de Avaliação e Acreditação em Educação

GM-MEC- Gabinete de Ministro e o Ministério da Educação Cultura

IGE- Inspeção-Geral da Educação

IMVF- Instituto Marquês de Valle Flôr

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS- Objetivo do Desenvolvimento Sustentável

PALOP- Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNUD- Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento

SADE-CDI- Sistema de Desempenho do Corpo Docente e Investigador

SNU- Sistema das Nações Unidas

STP- São Tomé e Príncipe

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

USTP- Universidade de São Tomé e Príncipe

Introdução

Esta dissertação inscreve-se no quadro do Mestrado em Educação, na área de especialização de Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, resultando de uma pesquisa efetuada sobre a avaliação das escolas no sistema educativo são-tomense.

A temática da avaliação das escolas remete-nos para um passado relativamente recente no mundo ocidental, estando muito associada ao mundo anglo-saxónico, sobretudo aos grandes inquéritos produzidos nos Estados Unidos da América (ex. *A Nation at Risk, América 2000*) e no Reino Unido, essencialmente nos mandatos de Margaret Thatcher (Edwards, 1989, pp. 208-214).

O Parlamento Europeu, no quadro da “Estratégia de Lisboa (2001) estipulou como meta “tornar os sistemas de educação e de formação, numa referência mundial de qualidade, até 2010”, colocando a avaliação externa na agenda dos Estados membros. Em maio de 2009, a União Europeia avançou com um novo quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação, nos diferentes países membros até 2020 (CNE, 2005).

Igualmente, torna-se importante realçar o papel de estudos internacionais comparados como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), desenvolvido sob a égide da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (vd. CNE, 2005; Afonso & Costa, 2009), no incentivo à avaliação das escolas, especificamente na disseminação de uma agenda assente na avaliação comparada entre os Estados-Membros (Bonnet, 2002).

Em África, a educação de qualidade para todos tem sido, há mais de vinte anos, uma das principais preocupações manifestadas pelos decisores políticos e uma estratégia de desenvolvimento, defendida pelas organizações de ajuda ao desenvolvimento a nível internacional. Deste modo, é reconhecido hoje em dia que as questões de acesso à educação de base e de acesso a uma educação de qualidade, são preocupações transversalmente reconhecidas e formuladas, desde o Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar, em abril de 2000, no qual os países membros assumiram o compromisso coletivo de ação. Logo, coube aos governos de cada país participante a obrigação de assegurar que os objetivos e metas de educação para todos fossem alcançados e mantidos por meio de amplas parcerias apoiada pela cooperação com agências, instituições regionais e internacionais (UNESCO, 2007).

Neste contexto, o debate sobre o direito educacional, na esfera mundial, passou a ser regulado com mais ênfase em 2000, quando as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passa a fazer parte uma agenda internacional de uma Educação para Todos (EPT). As prioridades do auxílio internacional da Avaliação de Educação Para Todos, de 2000 pressupunha uma maior educação para todos na África subsariana e no sul da Ásia. Era seu propósito, portanto, ampliar e fortalecer a Educação, principalmente nos países mais pobres, onde as condições de vida são consideradas precárias, e o acesso à Educação são praticamente inexistentes (Souza & Kerbaudy, 2018).

Os compromissos de Dacar, assumido pelos países participantes, eram claros e mensuráveis, obrigando a que cada país traçasse metas com objetivos específicos a serem cumpridos, os quais deviam abranger sete metas fundamentais: educação na primeira infância; universalização da educação primária; aprendizagens de jovens e adultos; alfabetização de adultos; o combate ao HIV/Sida; paridade e igualdade de género; qualidade da educação com finalidades definidas (UNESCO, 2001, p.5).

A avaliação nos PALOP

Ao nível dos Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a avaliação em educação tem atravessado momentos de avanços e recuos, no âmbito da política educativa, o que de uma certa forma, tem vindo a condicionar o seu progresso. Por exemplo, Angola, atravessou um longo período da guerra civil, entre 1991 e 2002, o que condicionou o desenvolvimento da sua política educativa. Porém, as reformas introduzidas depois deste período, quer ao nível da educação de base, quer na educação superior, têm sido ambiciosas, não só contribuiu para concretização dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio como também a melhoria e sustentabilidade do sistema educativo (Liberato, 2014).

No que concerne a avaliação institucional das universidades em Angola, a mesma tem assumido uma dimensão importante nas áreas de administração e gestão, servindo como um instrumento de prestação de contas e de controlo organizacional. Atualmente, em conformidade com as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior (Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro), as universidades angolanas gozam de autonomia, o que constitui uma condição significativa para o seu desenvolvimento. No entanto, em termos práticos, evidencia-se uma forte dependência em relação à tutela que detém competências no domínio académico e científico (art. 14º do Decreto nº 90/09) (vd. Silva & Mendes, 2012, p. 91). Nesta perspetiva, a autonomia dos sistemas de ensino superior em Angola é delimitada a processos institucionais

de natureza micro, cabendo-lhes, por exemplo, “definir métodos de ensino e de avaliação das aprendizagens” (art. 18º do Decreto nº 90/09) (Silva & Mendes, 2012, p. 91).

Em relação à avaliação externa, o poder está concentrado na tutela, em termos de definição dos instrumentos de avaliação e de coordenação, geralmente realizado por equipas de especialistas ou entidades contratadas (ibidem).

De salientar que quanto à acreditação das universidades, os resultados da avaliação institucional são importantes, uma vez que uma avaliação desfavorável implica a aplicação de medidas coercivas, quer aos titulares dos cargos de gestão, quer à própria universidade (Silva & Mendes, 2012).

Em Cabo-Verde, a avaliação das escolas do ensino não superior é feita através de duas modalidades: avaliação interna e avaliação externa. A avaliação interna está centrada na avaliação dos alunos pelos professores e na avaliação dos professores pelos órgãos de gestão das escolas, em especial dos diretores e gestores das escolas (Varela & Pacheco, 2013, p. 31). A avaliação externa está a cargo sobretudo dos serviços de inspeção educativa, cuja atuação tem exprimido uma diversidade de visões e funções de acordo com as perspetivas de educação que vão ao encontro do contexto internacional. Destas funções destacam-se: auditorias administrativas, financeiras e pedagógicas, ações de fiscalização, averiguações, inquéritos, sindicância e ação disciplinar, acessória tecno-pedagógica, supervisão pedagógica, provedoria (Varela & Pacheco, 2011, p. 31).

Acresce que, desde 2018, o Ministério da Educação de Cabo-verde tem vindo a trabalhar na revisão da matriz curricular, no aumento do nível pedagógico, científico e técnico, de igual modo, na promoção da avaliação interna como externa das instituições públicas e privadas, essencialmente nos cursos de ensino superior (Decreto Lei nº 20/2012, de 19 de julho).

Em Moçambique, após a independência nacional, em 1975, o setor público sofreu inúmeras modificações, passando-se de uma política governamental centralizada, para um processo de democratização, envolvendo todos os setores sociopolítico e económico do país (Muxanga, 2013, p. 66-67). Os organismos internacionais com atividade em Moçambique, trouxeram consigo regulamentos e normas, que foram sendo impostos às instituições moçambicanas, nomeadamente no domínio da avaliação (Angst & Alves, 2018, p. 117). O contexto da agenda da Educação 2030, Moçambique está empenhado em assegurar uma educação inclusiva e equitativa, proporcionando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e tem sido encorajado pelos organismos internacionais, a tomar medidas ativas

para reforçar o seu quadro legal nacional, relacionado com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2019). Do ensino pré-escolar ao superior tem-se registado modificações nos seus programas curriculares, (Barreto, 2005). No ensino superior implementou-se a avaliação institucional e profissional por via do Sistema de Desempenho do Corpo Docente e Investigador (SADE-CDI) e da criação do Conselho da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) criado pelo Decreto Lei nº 63/2007 de 31 de dezembro.

De um ponto de vista funcional, segundo Angst e Alves (2018), existem hoje em Moçambique diferentes instrumentos de regulação e fiscalização do ensino superior. A acreditação dos cursos e a avaliação externa fizeram acelerar o processo de autoavaliação nos sistemas de ensino superior, o que tem mostrado ser uma ferramenta importante para a credibilização do mesmo e motivação dos seus agentes para a melhoria contínua dos estabelecimentos escolares.

Na Guiné-Bissau, após a independência em 1974, a educação foi confrontada com uma elevada escassez de quadros, tendo sido necessário recorrer a recursos humanos externos para colmatar a situação (Furtado, 2005). Porém, o currículo escolar uniformizado, não estava adaptado à realidade sociocultural da população guineense (Barreto, 2005, p.34). Uma política sobretudo, que ficou marcada por tentativas isoladas de reforma, por um baixo número de escolas capazes de cobrir a totalidade do território nacional, uma rede escolar deficiente e com professores desmotivados, sem qualificações na sua maioria e baixos recursos financeiros (Furtado, 2005, pp. 552-553).

Na Guiné-Bissau, é importante frisar que atualmente é considerado inexistente o processo de avaliação nas escolas. A instabilidade política é considerada um dos grandes fatores para o baixo desenvolvimento socioeconómico do país (Banco Mundial, 2018) e a educação não se encontra excluída desta realidade. Contudo, deixamos aqui expostos alguns trabalhos e parcerias realizadas pelos organismos internacionais com o Governo da Guiné-Bissau especificamente com o Ministério da Educação, no âmbito dos programas de cooperação:

- Projeto de «Melhoria da Qualificação de Professores (financiado pela UNESCO, em 2009, em parceria com o ME);
- O serviço da Inspeção-geral da Educação tem trabalhado com vista a levar a qualidade e melhoria no sistema de ensino no país através da supervisão direta nas escolas, com parceria do Ministério da Educação Nacional (Baldé, 2011);
- O programa de Apoio ao Sistema Educativo (fruto da cooperação portuguesa com o ME entre no período de 2001-2002). Esta ação teve o apoio científico

e pedagógico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnicos de Viana do Castelo;

- Projeto da Faculdade de Direito de Bissau implementado pela Faculdade de Direito e Lisboa, em 1990, com o objetivo de introduzir reformas educativas na Faculdade de Direito de Bissau;
- O Instituto Camões, implantado em 2007, com missão de propor e executar a política de ensino e divulgação da língua portuguesa no estrangeiro, através da rede externa do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Muito similar à realidade guineense, no domínio da avaliação, temos o contexto de São Tomé e Príncipe (STP) que, atualmente, podemos considerar como inexistente (ME/DPIE, 2019).

Importa sublinhar portanto, que desde a implementação do regime democrático, em 1975, até a atualidade, a Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Básico (AALEB) é a única forma de avaliação das escolas no país, embora que tardiamente como nos referiu Mirabel (2018): (i) constituindo uma ferramenta importante para avaliar o próprio sistema, especificamente, as *performances* dos professores, (ii) procurando medir o grau de cumprimento dos programas curriculares definido ao nível nacional e (iii) controlar a qualidade do sistema de ensino.

É importante deste modo, contextualizar os fatores que, de um ponto de vista do desenvolvimento socioeconómico e político, permitem explicar os problemas que atualmente as escolas santomenses vivenciam. Destas questões, podemos focar no facto de:

- STP ser um país insular, de economia frágil que carece de meios estruturais e financeiros para solucionar as inúmeras situações que o afligem (Banco Mundial, 2018), o que tem influenciado o desenvolvimento do país (ex. o aumento da dívida externa; pouco dinamismo do setor privado; desequilíbrio na balança comercial; diminuição do poder de compra da população por haver pouca correlação entre inflação e salário nominal (*ibidem*)).
- Em STP cerca de um terço da população vive com menos de 1,9 dólares norte-americanos por dia e mais de dois terços da população é pobre. O arquipélago é altamente dependente de ajuda externa, mas, dada a sua pequena dimensão e a insularidade, a presença de doadores é limitada (Banco Mundial, 2018). O Banco Mundial (BM), o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), a Comissão Europeia (CE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), as Nações Unidas (NU)

face a essa situação, têm intensificado os mecanismos de cooperação e coordenação, com vista a aprofundar a Eficácia da Ajuda e da Agenda de Ação para o desenvolvimento de maior qualidade, transparência, e maior eficácia de intervenção nos países prioritários em termos de ajuda cujo STP faz parte (Banco Mundial, 2018).

- A situação política e governativa de STP ser instável desde a sua independência, em 16 anos até 2006, o país teve 11 governos diferentes (Mandiga, 2010, p.13), resultante de fatores contextuais, tais como a organização social ser baseada em redes de solidariedade vinculativas de base pessoais ou familiar; a incapacidade estatal na implementação de mecanismos de controlo e fiscalização; a fraca capacidade de administração pública na gestão dos bens públicos (Brito, 2004 citado por Mandiga, p. 12).

No contexto santomense, é inegável o papel da avaliação relativo às competências dos alunos, sendo realizada pelos professores, pelas direções escolares e pelo Ministério da Educação (ME, 2018). As modalidades utilizadas são a avaliação sumativa, diagnóstica, formativa e especializada (DPIE/MEC/10). Destacamos aqui cada uma:

A avaliação sumativa tem um caráter obrigatório, consistindo na avaliação de um juízo global, sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina na área de conteúdo, concretizada na atribuição a cada aluno, de uma classificação por disciplina no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos.

- Dentro das avaliações sumativas existem dois tipos de avaliações: os exames nacionais e avaliação sumativa da escola. Os exames nacionais, geralmente, realizam-se no final de cada ciclo, são de caráter obrigatório e exercem um peso importante no processo de ensino e aprendizagem do aluno, dado que o mesmo deve atingir uma nota igual ou superior a 10 valores (numa escala de 0-20) para transitar ao ano seguinte. A avaliação sumativa das escolas é da responsabilidade de professor de turma, em articulação com o respetivo coordenador pedagógico, no 1º ciclo, e os professores que integram conselho de turma 2º ciclo. O seu principal objetivo é em informar os encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área de conteúdo, por conseguinte a tomada de decisões sobre o percurso escolar dos alunos.

- Avaliação diagnóstica tem como finalidade orientar a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, como forma de facilitar a sua integração escolar. Esta pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo e pode ser articulada com a avaliação formativa.
- Avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor em articulação com os alunos, coordenador pedagógico da escola, setor metodológico do ensino básico, devendo ocorrer quando tal se justifique. Esta avaliação tem um caráter sistemático e contínuo, baseando-se no parecer do professor, no que se refere a recolha de dados relativos aos vários domínios de aprendizagem.
- Na avaliação especializada intervêm os professores e outros técnicos da educação, destinando-se aos alunos com dificuldades na aprendizagem, que tenham tido duas ou mais repetência no mesmo ano de escolaridade.

Fonte: DPIE/ME 2010.

O *setting* da minha dissertação é STP. Escolhi a realidade santomense, por um lado, por ser a que melhor conheço e por considerar que o estudo, eventualmente tenderá a ter mais impacto no mesmo, devido à inexistência de autoavaliação e avaliação externa nas escolas em STP. Por outro lado, do meu ponto de vista, estudar as perceções sobre a avaliação escolar, corresponde justamente ao “regresso da mente” às preocupações de investigação, relativamente aos reais problemas que as escolas santomenses enfrentam atualmente.

Do ponto de vista académico, esta investigação visa contribuir para uma reflexão sobre o papel da avaliação das escolas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos e aprendizagem institucional. O estudo torna-se pertinente no quadro dos novos modos de regulação (Afonso, 2009) que surge na sequência das mudanças do papel do Estado, que deixou de ser essencialmente burocrático para se tornar tendencialmente avaliador, fazendo o apelo à negociação e participação dos diferentes atores, numa regulação policentrada em que o controlo se faz pela obtenção dos resultados (Barroso 2004).

A presente investigação pretende contribuir para o conhecimento do processo da avaliação das escolas de São Tomé e Príncipe. O estudo tem como objetivo analisar as perceções dos autores educativos acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe (S.T.P). Passo a apresentar a questão de investigação e os objetivos do estudo.

Questão central

- Como é percecionada a avaliação das escolas pelos autores educativos que trabalham no sector da Educação?

Objetivos do estudo

3.1 Gerais

- O estudo tem como objetivo analisar as percepções dos autores educativos acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe.

3.2 Específicos

- Descrever como se processa a avaliação das escolas em STP.
- Descrever as práticas orientadas para avaliação das escolas no interior das instituições públicas e privadas em STP
- Compreender o entendimento dos autores políticos acerca do processo de avaliação escolar/institucional através das percepções dos autores educativos.

Quanto à estrutura, a dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo é composto por um enquadramento contextual baseado em informação recolhida nos diversos trabalhos e obras lidas, um olhar sobre a evolução da avaliação institucional em São Tomé e Príncipe. No segundo capítulo, é apresentado o quadro teórico sobre a regulação em educação, dando ênfase à avaliação organizacional, à definição de autoavaliação. No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos adotados no estudo e referenciadas as técnicas de recolha de dados, bem como os eixos de análise e questões de pesquisa. No capítulo quatro procede-se à análise dos dados. Por fim, encerramos com a conclusão onde surgem as considerações finais do trabalho, seguidas da lista final de referências bibliográficas.

Capítulo 1 – A avaliação no contexto de São Tomé e Príncipe

1. Organização dos níveis de ensino em São Tomé e Príncipe

O sector da educação de São Tomé e Príncipe (STP) é regido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 2/ 2003, de 2 de junho 2003). A educação pré-escolar é o primeiro nível do sistema educativo, sendo reconhecida a importância deste nível de ensino na preparação das crianças para o ensino básico. Constituem-na uma rede de creches, situadas principalmente em zonas rurais e destinadas a crianças de 0 a 5 anos e pelos jardins-de-infância, que estão localizados principalmente em zonas urbanas e que acolhem as crianças de 3 a 5 anos. Existem também alguns jardins-de-infância privados pertencentes a organizações religiosas e não religiosas.

O ensino básico (EB) é obrigatório e gratuito, sendo considerado essencial para a educação das crianças, do ponto de vista da cidadania e da integração na vida ativa. A duração do EB é de seis anos, englobando dois ciclos (1.º ao 4.º ano e do 5.º ao 6.º ano). A idade para a entrada do ensino básico é de 6 anos, desde 2008/09. A população em idade escolar para este nível de ensino é, portanto, entre 6 e 11 anos.

O ensino secundário (ES) inclui dois ciclos de três anos cada: o primeiro, do 7.º ao 9.º ano de escolaridade; o segundo, do 10.º ao 12.º ano de escolaridade. Visando formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho ou o acesso ao ensino superior, este segundo ciclo permite o prosseguimento dos estudos por um de dois percursos com uma duração de três anos cada: um currículo geral ou um currículo profissionalmente qualificante.

O ensino superior é constituído por um estabelecimento público, a Universidade de S. Tomé e Príncipe e por dois estabelecimentos privados, a Universidade Lusíada de S. Tomé e Príncipe e o Instituto Universitário de Contabilidade e Administração da Informação.

Relevante em STP é ainda, além da educação formal, a alfabetização e educação de jovens e adultos, que permite a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver seu potencial. Esta educação, denominada de extraescolar, permite aos indivíduos começar ou retomar os estudos desde o EB, a fim de poder ingressar o mercado de trabalho.

A formação inicial dos educadores da educação pré-escolar e dos professores do EB é realizada no Instituto Superior de Educação e Comunicação. Desde 2013/2014, esta formação tem a duração de quatro anos.

1.1. A avaliação dos alunos em São Tomé e Príncipe

A avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino não superior em STP envolve um conjunto de diferentes provas, a saber, a avaliação de competências no Ensino pré-Escolar, o exame nacional e a avaliação aferida de larga escala no EB (AALEB).

Falando especificamente da avaliação de competências no Ensino pré-Escolar, a mesma foi realizada em 2014-2015, com colaboração do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O objetivo desta avaliação prendia-se em redefinir políticas ao nível da educação do pré-escolar e ensino básico, acerca da duração, conteúdo, universalização), e estimular o desempenho dos alunos relativamente a diferentes estruturas existentes. O estudo baseou-se num inquérito por amostragem de crianças que frequentavam o ensino pré-escolar e o primeiro ano do ensino básico, duas semanas após o início do ano letivo de (UNICEF, 2014-2015).

As áreas avaliadas incluíram uma série de competências, a saber, desenvolvimento cognitivo, associação, grafismo, números, ritmo, memorização, linguagem, socialização, comportamento durante o teste e em sala de aula. Cada dimensão incluiu itens que serviram de base à formulação dos testes (UNICEF, 2014-2015)

De acordo com os resultados da avaliação, as crianças que frequentaram a educação pré-escolar, apresentam um desempenho melhor do que as que não beneficiaram dela, e isso em todas as dimensões avaliadas. (UNICEF, 2014-2015).

No despacho nº 27/2010 GM-MEC/2010, relativo ao currículo em vigor no EB, o sistema de avaliação dos alunos do EB, é tido como sendo um fator essencial para o cumprimento dos objetivos gerais de cada ciclo e objetivos específicos de cada disciplina na área dos conteúdos definidos no currículo nacional. Além disso, salienta-se que a avaliação visa apoiar o processo educativo, de modo a proporcionar o sucesso de todos os alunos, assegurando não só diversas aprendizagens e competências, mas também contribui para melhorar a qualidade do sistema educativo na tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento.

Os princípios a respeitar no processo de avaliação, de acordo com o despacho nº 27/2010 GM-MEC/2010 são os que se seguem: consonância entre aprendizagem e competência; currículo nacional para diversas áreas e disciplinas; diversificação das técnicas e instrumentos e articulação entre avaliação formativa e sumativa. Quanto aos intervenientes a considerar, são o professor, o aluno, os conselhos de docentes de turma ou conselho de turma, os órgãos de

gestão da escola, a direção do EB, o encarregado de educação e a direção da administração educativa.

Relativamente aos critérios de avaliação no início de cada ano letivo, compete ao setor metodológico do ensino básico e de acordo com orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo ou ano de escolaridade. Os critérios de avaliação constituem referências comuns obrigatórios na escola ou agrupamento, no qual é operacionalizado pelo professor titular da turma, pelo conselho de turma e no 2º ciclo (Despacho nº27/2010 GM-MEC/2010).

1.1.1. Exames Nacionais

No contexto santomense, os exames nacionais do EB são efetuados aos alunos dos 2º, 4º e 6º ano e no ensino secundário, aos alunos do 9º e 12º ano, procedendo-se à comparação entre o desempenho ao nível nacional. Estes exames são da responsabilidade do ministério que tutela a área da educação.

São admitidos ao exame nacional, todos os alunos que, após a avaliação sumativa da escola, no final do 3º período, se encontram nas seguintes situações (DPIE-MEC/2010):

- Tenham sido propostos ao exame nacional pelo professor titular de turma em articulação com o coordenador pedagógico, no 2º e no 4ºano;
- No 6º ano, estes são realizados apenas nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa aos alunos que tenham obtido uma média final igual ou superior a 50 valores;
- No 6º ano aos alunos que tenham obtido classificação final inferior a 50 valores á um máximo de duas disciplinas ou áreas de conteúdo desde que não seja simultaneamente a matemática e língua portuguesa ((DPIE-MEC/2010).

A realização de exames finais nacionais é obrigatória para todos os ciclos do ensino secundário (Decreto 27/2010, de 6 de julho): no final do primeiro ciclo (9º ano) realizam exames nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática; no final do segundo ciclo (12ºano), nos cursos de Ciências e Tecnologia, os alunos realizam os exames nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; ainda, no final do segundo ciclo, nos cursos de Línguas e Humanidades, os alunos realizam os exames nas disciplinas de Língua Portuguesa e História.

1.1.2. Avaliação Aferida de Larga Escala

Em outubro de 2015, o Ministério da Educação, concretamente a Direção do Planeamento e Inovação Educativa, criou um Gabinete de Acreditação e Avaliação Educacional (GAEE), realizando a sua primeira Avaliação Aferida de Larga Escala (AALEB), em maio de 2016. A AALEB não tem efeitos sobre o percurso escolar dos alunos e não influencia as suas classificações, podendo ocorrer em qualquer momento, no decorrer do ano letivo, e em qualquer uma das classes, sendo aplicada no final dos ciclos de escolaridade. (MEC, 2009-2016)

Trata-se de provas standardizadas ou padronizadas, isto é, provas em que as mesmas tarefas são apresentadas nas mesmas condições e as respostas são corrigidas com os mesmos procedimentos e critérios. Os conjuntos de tarefas construídos por especialistas, destinam-se ao controlo da qualidade do sistema de ensino e à avaliação das aprendizagens escolares, sendo previamente experimentados e aplicados depois a uma amostra representativa de alunos ou mesmo a todos os alunos de um determinado nível de ensino, procedendo-se à correção da prova e garantindo elevado grau de fidelidade e validade, de rigor avaliativo, dificilmente concretizável no dia-a-dia da avaliação realizada pelos professores. (MEC, 2009-2016)

A Prova de Avaliação Aferida de Língua Portuguesa e de Matemática realizada em S.T.P, tem por referência o Currículo Nacional do Ensino Básico e o Programa das respetivas disciplinas (2º, 4 e 6º ano), incidindo nas competências e nos conteúdos enunciados nos mesmos e que são passíveis de avaliação numa prova escrita.

A AALEB teve como objetivo específico aferir o desenvolvimento dos alunos, de um conjunto de competências de base, entendidas como essenciais ao perfil do aluno do 1º e do 2º ciclo do ensino básico (CEB) e que resultam da implementação do currículo de Língua Portuguesa e de Matemática, concretamente, medir o desempenho desses alunos comparando aos objetivos do currículo ministrado; identificar os fatores que favorecem as aprendizagens dos alunos nessas classes e também estabelecer uma relação entre os resultados dos alunos e os indicadores escolares.

Em suma, o foco desta avaliação recai sobre os níveis de literacia linguística e matemática, consideradas essenciais às crianças e adolescentes, tanto para o prosseguimento de estudos, como para a integração na vida ativa.

Ao nível da Língua Portuguesa, a AALEB visou avaliar o grau de desenvolvimento de habilidades linguístico-comunicativas, entendidas como aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo, bem como de desenvolvimento pessoal. Assim, a AALEB em Língua Portuguesa, avaliou duas grandes áreas dentro das quais se definem as competências essenciais: leitura (comunicação oral) e escrita (comunicação escrita).

No domínio específico da Matemática, a AALEB visou avaliar o grau de desenvolvimento de competências ao nível do raciocínio matemático, da comunicação matemática, das representações e resolução de problemas. De acordo com o estudo, o grau de desenvolvimento destas competências contribuiu para que um indivíduo fosse capaz de reconhecer e compreender o papel da matemática, e a capacidade destes em fazer julgamentos fundamentados e usar a matemática em função das suas necessidades, enquanto cidadão construtivo e reflexivo, partindo como referência os testes internacionais do PISA (OECD, 2003).

Em matemática, cada uma das competências avaliadas abarcou os seguintes temas:

- Em relação ao 1º ciclo (2º e 4ºano), números, cálculos, geometria, grandezas e medidas.
- No 2º ciclo (6ºano), número, cálculos, geometria, grandezas, medidas, estatísticas e proporcionalidade.

Fonte: MEC (2015-2016)

É de salientar que as etapas da AALEB cumpriram a seguinte metodologia de trabalho:

1ª etapa: análise do currículo oficial, implantado e realizado.

O modelo de análise utilizado baseou-se nos estudos da IEA (Associação Internacional da Avaliação do Rendimento Escolar) que preconiza geralmente três níveis de análise:

- O currículo oficial que abrange o conjunto das diretrizes de ordem política, pedagógica, administrativa, tais como são definidas pelos responsáveis do sistema educativo (programas, instruções oficiais, guias pedagógicos, métodos, horário...)

- O currículo implantado ou latente que designa por um conjunto das atividades que decorrem efetivamente nas salas de aula e que têm como finalidade suscitar a aprendizagem, mais especificamente, como os professores compreendem o currículo e como o implementam nas salas de aulas;
- O currículo realizado: o que os alunos adquiriram realmente como aprendizagem, no fim de um ano letivo

(MEC, 2015-2016).

Os documentos que foram utilizados neste processo foram os seguintes: Currículo oficial; Guia pedagógico; Manuais do professor; Manuais do aluno; As fichas de planificação; Os horários da 2º 4º e 6º ano; Os cadernos dos alunos do 2º, 4º e 6º ano letivo anterior ao ano em que se aplica a avaliação; os enunciados dos exames de passagem dos alunos do 2º, 4º e 6º ano.

2ª Etapa: Validação dos objetivos prioritários;

3ª Etapa: Elaboração do banco de itens;

4ª Etapa: Elaboração dos instrumentos de avaliação;

5ª Etapa: Aplicação do teste piloto e análise psicométrica;

6ª Etapa: Validação dos instrumentos que serão utilizados na avaliação final (prova operacional);

7ª Etapa: Administração da prova “operacional” (real ou definitiva);

8ª Etapa: Codificação e inserção dos dados na base;

9ª Etapa: Limpeza da base e apuramento das variáveis;

10ª Etapa: Tratamento e Análise dos dados

Os intervenientes da avaliação aferida foram os alunos que realizam as provas de avaliação de Língua Portuguesa e de Matemática e os professores e diretores de escolas que tiveram um papel importante em todo o processo de avaliação, necessariamente tendo preenchido um questionário de contexto e por último, pais e encarregados de educação. (MEC, 2015-2016)

No que concerne ao desenvolvimento dos instrumentos de avaliação, participaram um conjunto de pessoas indicadas pelo Ministério da Educação, incluindo supervisores das disciplinas em causa; delegados de disciplina; professores (experientes e de mérito reconhecido); outros colaboradores ou consultores técnicos (MEC, 2015-2016).

Quanto aos resultados da AAEB, apesar de terem sido baixos nos dois domínios avaliados, verificou-se que os desempenhos dos alunos na prova de Língua Portuguesa numa escala de (0-100) foram mais elevados (35,85valores) comparativamente ao desempenho obtido nas provas de Matemática (28,00 valores).

“(...) Os níveis foram definidos a nível nacional de acordo com as menções: elementar (quando a pontuação é inferior a 25%); elementar1 (quando a pontuação está entre 25% e 50%); básico (quando a pontuação está entre 50% e 75%); e desejável (quando a pontuação é superior ou igual a 75%)” (MEC, 2016, p.29).

Fatores que afetam o nível das aprendizagens

No estudo, houve várias características relativas as crianças que se pode ter em conta:

- As diferenças individuais entre raparigas e rapazes: as crianças do sexo feminino mostraram resultados superiores comparativamente as crianças do sexo masculino. No caso dos alunos de 2º ano esta diferença era de (22%). Enquanto que no 6º ano a diferença estimada era de (10%);
- A pré-escolarização é um fator de desempenho dos alunos ao longo do seu percurso: assim, no 2º ano, os alunos pré-escolarizados demonstraram-se estar mais propensos a ter melhores resultados apresentando uma diferença percentual de (1,47%) do que os que não frequentaram este nível de ensino;
- Ficou provado que a retenção não melhora os resultados em termos de aprendizagens: no 2º e n 6ºano: através dos resultados verificados, as crianças que já tinham sido retidas, apresentaram um desempenho inferior comparativamente aos seus pares não repetentes;
- Os resultados revelam ainda que a posse de livro pelos alunos, está associada os melhores resultados destes, no que refere as suas aprendizagens: por exemplo, o estudo demonstrou que uma criança no 2º ano que tinha o manual de Português em casa, apresentou melhores resultados do que as crianças que não beneficiaram do mesmo (MEC, 2015-2016).

Recomendações do estudo

A luz dos resultados apresentados, foram tecidas algumas recomendações:

- A redução das desigualdades territoriais, especialmente entre as cidades e zonas rurais, facilitando mais o acesso à educação, mas também a melhoria das condições de aprendizagem e de vida das famílias nas zonas rurais;
- A promoção do acompanhamento escolar, para todas as crianças para uma melhor qualidade de ensino;
- O alargamento da rede de ensino pré-escolar, tornando-o disponível para todas as crianças, independentemente da zona de residência ou do meio socioeconómico;
- A promoção do acesso aos livros em casa para uma melhor progressão dos alunos;
- Reflexão sobre a prática da retenção na escola primária com um impacto sobre os abandonos e os custos;
- Dar seguimento da luta contra o analfabetismo, através de cursos para adultos para que todos continuem a aprender;
- A sistematização da formação contínua e o apoio a professores em exercício para melhorar o ensino além de reforçar o seguimento e avaliação dos professores (MEC, 2015-2016).

Em S.T.P, há a assinalar, em 2016, o surgimento da Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico (AALEEB), ao nível da Língua Portuguesa e Matemática, tendo como grupo alvo os alunos de (2º, 4º 6º ano) (Decreto-Lei nº 27/2010 GM-MEC/2010).

No ano seguinte, em maio de 2017, ainda conforme o mesmo decreto lei, a referida prova foi estendida aos alunos do secundário. Relativamente a este nível de ensino, a AALEES foi feita com base em pesquisas de uma amostra de aproximadamente 8. 000 alunos (do 9º ao 12º ano) também nas áreas de Português e Matemática. A avaliação foi realizada em 15 escolas secundárias em diferentes distritos do país. De acordo com os resultados da referida prova, os desempenhos dos alunos evidenciaram-se globalmente baixos. Porém, no 9º ano, para disciplina de português, os alunos obtiveram uma pontuação relativamente superior (29,1% valores) comparativamente à disciplina de matemática (28,7% valores). Já no que se refere ao desempenho médio dos alunos do 12º ano, em Português verificou-se uma pontuação de (41,3% valores), comparativamente à Matemática em que os alunos obtiveram uma média de (19,8% valores).

Neste contexto, tornou-se paradoxal encontrar associações ou fatores que pudessem explicar o desempenho pouco diversificado tido pelos alunos nas referidas provas, uma vez

que os alunos apresentaram resultados muito baixos em comparação com as expectativas iniciais que eram esperadas (RESEN,2018).

A AALEEB/AALEES, que teve como finalidade testar os resultados da aprendizagem dos alunos, foi considerada uma conquista para o sistema de ensino no país, na medida em que: constituiu um indicador fundamental de que as escolas necessitavam para a sua monitorização; revelou-se uma “verdadeira fonte de informação sobre os constrangimentos ao seu funcionamento”; abriu portas para que fosse efetivamente possível, aos olhos da comunidade educativa, decisores políticos e a sociedade civil, dar início a uma nova era na educação, no sentido de intensificar medidas que possibilitem a escola cada vez mais e melhor, trabalhar rumo ao seu desenvolvimento (DPIE-MEC/2010).

1.2. A eficácia e qualidade da educação em S.T.P: legislação, programas de governo e relatórios internacionais

A qualidade da educação tem-se gradualmente tornado prioritária no contexto são-tomense, à luz das políticas nacionais do sector e da nova Agenda Internacional 2030 Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para a Educação. Esta constitui-se numa Agenda de Transformação do País para o horizonte 2030, proposto pelo Sistema das Nações Unidas (SNU). É seu principal propósito promover uma governação democrática e económica descentralizada, dos setores públicos de STP e uma política de acompanhamento sistemático de melhoria de qualidade do sistema educativo nomeadamente, do ensino pré-escolar e básico, relativamente as questões de acesso e da retenção, na base dos objetivos da escolaridade universal, assim como a melhoria da qualidade da educação (UNDAF, 2017-2020, p.27)

Neste contexto, as ações do SNU tiveram como finalidade reforçar as capacidades de formulação e de implementação de estratégias adequadas que possam contribuir para:

- O crescimento e extensão da diversificação da oferta educativa a favor das crianças e jovens não-escolarizados, assim como das crianças com necessidades educativas especiais;
- A redução/via supressão progressiva dos custos de educação que agravam o orçamento das famílias;
- À melhoria da qualidade do ensino aprendizagem e da performance a todos os níveis do sistema educativo;

- A mobilização de apoios ao reforço das políticas curriculares, dos sistemas de informação e de planificação, dos mecanismos de coordenação, dos dispositivos de formação e de certificação dos docentes

Fonte: UNDAF (2017-2020).

A Carta da Política Educativa (visão 2022), elaborada em 2012, teve como objetivo estratégico, garantir de forma equitativa as oportunidades de escolarização de todos, especialmente garantia de 12 anos de escolaridade universal e gratuito, e o desenvolvimento de um Ensino Superior e Técnico Profissional de qualidade aos alunos, independentemente do local de residência, do nível de vida das famílias, do sexo e para todos níveis educativos (MEC,2012).

Num âmbito mais específico, o Ministério da Educação Cultura (MEC), elaborou a Carta educativa, para responder aos importantes desafios colocados ao sistema educativo santomense, referentes a identificação das forças e debilidades do sistema em matéria de escolarização, e oferecer aos decisores nacionais e aos parceiros de desenvolvimento, uma base analítica sólida e credível, de médio e longo prazo, favorável de possibilitar um diálogo político produtivo e instruir um processo consentâneo de tomada de decisões (MEC,2012).

Um dos ganhos que teve a Carta educativa visão 2022 para os santomenses, é o fato da mesma constituir uma fonte de inspiração para a elaboração dos atuais programas de governo e os que serão ainda possivelmente realizados nos próximos dez anos para o sector da educação (MEC, 2012)

Recorde-se que a realização da Carta Educativa visão 2022, refletiu num esforço concordante entre as equipas do MEC, o Banco Mundial e o Pólo de Dakar UNESCO/BREDA (MEC,2012), para proporcionar melhoria e qualidade ao nível do sistema educativo de S.T.P.

Um outro projeto importante para a eficácia do sistema de ensino santomense, foi o “Objetivo de Desenvolvimento sustentável”, financiado pela PNUD, agências líder da SNU para o desenvolvimento em 2016. Este projeto, forneceu suporte ao governo de 170 países, a oportunidade de trabalhar e integrar nas suas políticas nacionais de desenvolvimento, múltiplos objetivos, tais como: a elaboração de estratégias de desenvolvimento e a partilha de soluções para os problemas referentes a Boa Governação, Crescimento Económico, Resiliência e Coesão Social, com vista a garantir que o país alcançasse o que esses autores sustentam como as metas de transformação dos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) até 2030 (PNUD, 2016).

Das dez metas do ODS proposto por PNUD em 2016, as quatro primeiras, visavam o acesso à educação de qualidade para todos ao nível do ensino pré-escolar, básico e o ensino secundário. Portanto, alcançar os ODS na perspetiva da ONU, requiere uma parceria de governos, setor privado, sociedade civil e cidadãos comuns, para garantir um planeta melhor para as futuras gerações (PNUD,2016).

Em S.T.P como não podia ser exceção, diversas fontes de dados, têm sido mobilizados para avaliar a qualidade das aprendizagens escolares. Referimos anteriormente as provas de "avaliação de competências das crianças do ensino pré-escolar, e à entrada no ensino básico (AALEEB)" e numa fase posterior, à "avaliação de competências dos alunos do ensino secundário (AALEES)". Recorde-se, todavia, que o país não tem uma avaliação internacional sobre as aprendizagens escolares, para realizar análises complementares e fazer comparações internacionais (RESEN, 2018).

A equidade continua a ser um tema de análise e compromissos internacionais e nacionais, para o desenvolvimento do sistema educativo. A nível internacional, através do programa ODS dedicado à educação, como foi aqui abordado, os países e seus parceiros, estão empenhados em garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos ao mesmo tempo promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida até 2030 (RESEN,2018). Em São Tomé e Príncipe, o compromisso político a favor da equidade na educação, reflete-se nos documentos de política de desenvolvimento global ou nas políticas sectoriais da educação. De facto, a Segunda Estratégia Nacional de Redução da Pobreza 2012-2016, colocou a equidade como uma das condições para melhorar o capital humano e, portanto, para a redução da pobreza. (OMS, 2012)

A readaptação das infraestruturas atuais o nível das instituições escolares, o ajuste da estrutura de administração e a disponibilização de recursos humanos adequados, sobretudo em termos de corpo docente, são, neste contexto, áreas prioritárias de intervenção, reconhecidas pelas autoridades nacionais e por outros parceiros de desenvolvimento, no que se refere a educação (IMVF, 2009-2018).

Ao nível de melhoria do ensino secundário, desde 2009, o Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF) tem vindo cooperar com o Governo de STP, no reforço da qualidade e eficácia no setor da Educação. Neste âmbito, surgiu o projeto Escola + "Educação para Todos" I fase, de setembro de 2009 á agosto de 2013), no qual promoveu uma transição gradual no modelo de intervenção da Cooperação Portuguesa no país. Todavia, passou de uma lógica de colmatação

imediate das carências do setor, nomeadamente ao nível da lecionação, para um modelo que privilegia a capacitação institucional e o reforço de competências nacionais, potenciando desta forma a sustentabilidade da intervenção (IMVF,2009-2018).

Relembre-se que em 2014, dados do Banco Mundial, indicavam que menos de metade dos professores do ES de STP (48%), tinham recebido formação (inicial ou em serviço) suficiente para ensinarem, pois, a fraca qualificação do corpo docente foi vista como um indicador da fraca qualidade do ensino (Banco Mundial, 2014).

O projeto Escola + II Fase, decorreu entre setembro de 2013 a dezembro de 2017, dos quais, foram aprofundados o trabalho colaborativo com as autoridades nacionais nomeadamente, com o MEC, o ensino pré-escolar, a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), Centro Politécnico de Formação Profissional (CPFP), e demais agentes educativos (diretores de escolas, supervisores pedagógicos, entre outros) (IMVF,2009-2018).

Ainda no mesmo ano, o MEC, reconheceu a importância desta intervenção e pediu para que a mesma fosse inserida nas atividades e instrumentos de educação dirigidos ao ensino pré-escolar, básico e secundário, atuando-se progressivamente de modo mais transversal, aos vários ciclos de ensino não superior, como é o caso dos cursos noturnos e cursos profissionais. No entanto, no que se refere as avaliações concluídas em 2013-2017, foi realizado o relatório final da avaliação externa do projeto Escola+, II Fase. Um dos ganhos desta ação, refere ao fato do mesmo, ter sido analisado em que medida os objetivos específicos da cooperação portuguesa/STP foram alcançados, de igual modo, se esses contributos foram importantes para o crescimento económico do país e consequentemente se promoveu melhoria no sistema de ensino. Após a sua revisão, no que refere ao seu desenho inicial, por questões orçamentais, o projeto sofreu redução substancial, passando o foco principal, apenas para a melhoria das competências dos professores do ensino secundário e o reforço da capacitação institucional do ME (Instituto Camões, 2017).

Reconhece-se neste relatório final de avaliação, seis aspetos fundamentais a serem destacados:

- A revisão curricular realizada pelo Escola+ I Fase e que foi recuperada na Fase II, conseguiu melhorar e diversificar as ofertas no ES, sendo que é hoje mais atrativo, o que fez aumentar a lei de oferta e procura.
- No projeto, foram envolvidos professores, na maior parte (os agentes da cooperação portuguesa, peritos locais e internacionais para funções técnicas).

- As formações de pares em supervisão pedagógica, bem como o trabalho entre colegas nos coletivos disciplinares, promoveram uma perspectiva de trabalho em equipa.
- As bibliotecas e centros de documentação não existem ou estão muito mal apetrechados.
- Também foi identificada a carência de laboratórios como um dos grandes obstáculos ao ensino experimental das ciências.
- A estrutura de coordenação era geralmente adequada às necessidades, embora com áreas problemáticas no que se refere à capacitação institucional.

1.3. O percurso da Inspeção de ensino em São Tomé e Príncipe

1.3.1. Inspeção em Educação no período pós-independência

A inspeção em São Tomé e Príncipe (STP) remete, na sua génese, para os modelos transportados de Portugal, desde a era colonial. O ensino santomense na época, era muito similar ao ensino que se praticava noutras colónias portuguesas (Decreto-Lei nº33541, 1944), sendo que o processo da inspeção era mais virado para o controlo do ensino primário. Todavia, apesar do reconhecimento da sua importância, o trabalho da inspeção naquele período era bastante limitado, sendo que não chegou a estender a todos os graus de ensinos ou a todas escolas do país (Rodrigues, 2010)

Após ser proclamada a independência em 1975, com a massificação do ensino e concludentemente a existência de um número elevado de professores sem preparação pedagógica, foram adotadas medidas tendentes a controlar, orientar e adaptar o ensino e a educação. Um exemplo, foi a criação da Coordenação Educacional, que se traduziu por uma assistência às turmas das diversas classes de ensino (Rodrigues, 2010) que foi conduzida pelo, então, recém formado inspetor António Henriques Carneiro que, no quadro das suas funções, se deslocava às escolas, quinzenalmente, em visitas surpresa, com vista a avaliar o cumprimento dos trabalhos nas escolas nomeadamente, por via da consulta do plano diário, semanal e mensal, da análise dos cadernos diários dos alunos, do grau de cumprimento dos conteúdos lecionados, apoiando também na resolução dos diversos problemas de carácter pedagógico, disciplinar, para além de zelar pelo cumprimento do horário escolar (Oliveria, 2015).

Em 1976, foi apresentado o Plano da Reforma Integral do Ensino, que envolveu transformações significativas com o intuito de garantir o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das atividades dos centros docentes e aumentar a qualidade do ensino e da educação dos alunos. Assim, através do Decreto-Lei nº22/79 de 7 maio, criou-se uma estrutura orgânica no Ministério da Educação Nacional e Desporto, entre os quais se afigurava a Inspeção da Educação. O artigo 51 explicitava que a Inspeção devia ser encarada como um órgão que exercia controlo sistemático sobre o cumprimento de normas e da legislação nos domínios administrativo, técnico, económico e metodológico. Já o artigo 52, atribuiu à inspeção o papel de controlador, fiscalizador e avaliador de todo o sistema educativo santomense.

Em 1980, depois de uma análise profunda do desenvolvimento da reforma, procedeu-se a uma reorganização da estrutura orgânica então vigente, tendo sido criadas duas estruturas: metodólogos e inspetores. Executando atividades distintas, aos metodólogos competia a função de controlar o desenvolvimento dos programas escolares, promover seminários, certificar o grau de aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo e fazer acompanhamento correto da aplicação de métodos para melhoria do processo educativo. Os inspetores de educação, por sua vez, tinham como função controlar todos os centros escolares nos cumprimentos dos programas do governo de então em relação a educação, bem como as normas regulamentares e diretrizes do ME, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da instrução e da educação jovem.

Em 1982, através de despacho Ministerial foram nomeados, em comissão de serviço, o primeiro inspetor e subinspetor das escolas do ensino primário. A inspeção da educação em S.T.P foi institucionalizada em 1988 (Decreto-Lei nº 53/88, de 31 de dezembro), abarcando estritamente o ensino primário.

Na ação inspetiva no terreno, as visitas dos inspetores obedeciam a uma preparação prévia, prevista no plano anual do Ministério, existindo um plano mensal e a programação das visitas. Os inspetores tinham como atividade selecionar o conteúdo a controlar em cada objetivo, o método a utilizar, os documentos a serem estudados, bem como o controlo e a exigências assinaladas nas inspeções anteriores. Posteriormente, a equipa fazia uma espécie de ronda as escolas e centros de planificação, inspecionava os professores, áreas interiores e exteriores das escolas, observava, controlava e exigia que os trabalhos se desenvolvessem com qualidade, dando informações políticas e socioeconómicas, e exigia que o conteúdo de ensino se vinculasse com a prática revolucionária, obedecendo assim o princípio do carácter partidário.

Em 1992, através da cooperação internacional, designadamente o financiamento do Banco Mundial e apoio técnico de Fundação Calouste Gulbenkian, concretizou-se a formação e profissionalização de inspetores de educação. Assim, pela primeira vez, foi realizado em S.T.P, o recrutamento dos candidatos à referida formação, através de concurso público. A partir desse mesmo ano, o país já dispunha dos seus próprios quadros capazes de dar cobertura a todos os níveis do ensino.

Estrutura hierárquica da inspeção-geral da educação

Desde 1992, a Inspeção tem sido constituída por um inspetor-geral, inspetores chefes do ensino primário responsáveis pelas escolas localizadas nas diferentes regiões (Norte, Sul, Centro Norte, Centro Sul e da Região Autónoma de Príncipe), um inspetor chefe do ensino secundário. Fazem parte ainda da IGE outros órgãos e serviços, tais como, um Conselho de Inspetores (órgão consultivo), um secretariado administrativo e serviços jurídicos (Rodrigues, 2010).

As características da inspeção na década de 90 em S.T.P remetiam-nos para visitas “surpresas” dos inspetores nas escolas o que gerava na época uma grande tensão entre os corpos docentes, especialmente a observação da prática letiva. O enfoque da inspeção era no trabalho do professor em cada turma, nomeadamente, a correção pedagógica e a correção administrativa, vigiando e controlando todo o trabalho realizado.

Com o Decreto-lei n.º 2/2003, a estrutura do Ministério da Educação em São Tomé e Príncipe tornou-se mais forte, de modo que foi possível responder aos desafios da reforma e modernização do sistema educativo. De igual modo, o mesmo decreto no Art.º25.º permitiu evidenciar a função inspetiva como sendo o de apoiar, controlar e fiscalizar, acrescentando-lhe a função de “avaliar” as escolas.

1.4. Estado da arte

Numa pesquisa realizada no âmbito das teses e dissertações sobre avaliação e inspeção em São Tomé, constatamos ser escassa a produção bibliográfica e discussão académica nesta matéria. Contudo, ainda que numa dimensão bastante reduzida, gostaríamos aqui de ressaltar alguns dos poucos trabalhos encontrados em teses de mestrado de autores santomenses. Ainda que diminuta, esta produção e os resultados dessas pesquisas são um contributo para o enriquecimento do debate sobre a importância do reconhecimento do processo de avaliação das escolas para a melhoria dos estabelecimentos de ensino em STP.

Assim, Rodrigues (2010), na sua tese de mestrado sobre o Percurso Histórico da Inspeção em S.T.P, sublinha que o serviço da inspeção, foi marcado sobretudo por períodos de avanços e recuos. Relativamente aos recuos, destaca (p. 65), dois períodos importantes:

- Na década de 80, a educação era uma espécie de arena política, num período marcado sobretudo por instabilidade funcional e organizacional. Os conflitos de carácter partidário dado que a decisão política do governo, exercia uma grande influência nas decisões educacionais.
- No período pós-independência até finais da década de 90, registou-se alguns constrangimentos referentes ao sistema de alargamento da escolaridade obrigatória de 1º ao 6º ano, sendo que até o referido período, a ação da inspeção apenas se limitava ao ensino primário. Por conseguinte, só a partir do ano de 2010, foi feita o alargamento do serviço da inspeção para outros níveis de ensino e atualmente a ação dos serviços da inspeção, no quadro de atividades inclui todos os níveis de ensino.

Comparativamente aos avanços na implementação e desenvolvimento do trabalho inspetivo, ainda segundo Rodrigues, podemos destacar dois importantes acontecimentos:

- A reorganização dos recursos humanos. Além dos inspetores profissionalizados, foram recrutados, igualmente, profissionais de outros níveis de ensino, designadamente do ensino secundário e do ensino pré-escolar, estes últimos possuidores de formação de nível superior, com experiência de exercício efetivos de funções docentes.
- O alargamento progressivo da ação inspetiva a todos os níveis de ensino. Atualmente, também é da sua competência o ensino cooperativo e privado, sempre que este é solicitado pelas referidas instituições ou quando é pedida pelo MEC.

Oliveira (2015) na sua tese de mestrado sobre “A Evolução da Inspeção da Educação em S.T.P: Contributos para a Melhoria de Qualidade em Educação” considera que o inspetor, além de fiscalizar, observar e informar, deve também questionar as suas práticas, incentivar os profissionais da educação a auto questionar-se sobre as suas práticas, de um ponto de vista objetivo e distanciado, promovendo uma cultura de avaliação e inspeção nas escolas. A autora chama atenção, ainda, para quatro aspetos considerados fundamentais que os inspetores são-

tomenses deviam pautar: (i) a importância do reconhecimento do papel dos inspetores na escola; (ii) um maior envolvimento da equipa inspetiva nos trabalhos que se realizam no terreno; (iii) uma melhor articulação do trabalho da inspeção junto a comunidade educativa (os docentes, a escola, o ME e toda a comunidade civil); (iv) a maior atuação destes, no que toca a divulgação pública dos resultados e o seguimento destes resultados, com vista a proporcionar uma melhoria e qualidade nos sistemas de ensino, a luz de novas dinâmicas do trabalho que tem vindo a ser realizado noutros países europeus. Como refere:

“(…) Não nos basta apenas controlar o trabalho dos professores, se não percebermos para onde queremos ir, quer em termos políticos, quer em termos sociais e educativos. A importância da formação e atualização dos inspetores, a quem se pede cada vez mais um desempenho profissional orientado para a garantia da qualidade do trabalho educativo, é cada vez maior” (Oliveira, 2015, pp.66).

Num estudo recente, Cotrim (2019, pp.80) chama atenção para a necessidade de se consolidar as reformas já introduzidas no país ao nível da educação, afirmando para que tal aconteça, é “necessário que se aprove o instrumento político-normativo que regulamentem a aplicação de autoavaliação e avaliação externa de escolas”.

Este autor, procurou com o estudo compreender a necessidade da Inspeção Geral da Educação STP, de se preparar para iniciar uma nova atividade que é a avaliação de escolas

Deste modo, esta investigação constou seguintes objetivos específicos:

1. Adaptar um referencial para a avaliação externa de escolas em São Tomé e Príncipe;
2. Descrever a aplicação do referencial e do modelo de avaliação externa de escolas, numa escola secundária de São Tomé e Príncipe;
3. Avaliar o referencial e o modelo de avaliação externa implementado numa escola secundária de São Tomé e Príncipe (Contrim, 2019, pp.2).

Por outro lado, Nogueira (2015) no relatório “Conceção de Modelos e Planos de Formação” realizado em São Tomé e Príncipe aos professores com e sem Formação profissional, procurou analisar os graus de proficiência no que concerne ao planeamento e planificação da ação pedagógica dos professores. O estudo evidenciou que o conhecimento que os professores detêm no que se refere à aprendizagem dos alunos na sala de aula era meramente

estruturalista, dado que não contemplava a capacidade dos professores em definir pelo menos implicitamente os objetivos específicos a serem atingidos em cada aula. De igual modo, segundo a autora, o conhecimento destes professores não contemplava, também, as representações dos conhecimentos prévios dominados pelos alunos, quer de um ponto de vista dos conhecimentos espontâneos ou científicos; quer da tensão entre esta representação e as metas que deviam ser atingidas. Portanto, constituía a fonte de propostas didáticas continuamente diferentes, o que foi visto como um antídoto contra a rotina no trabalho do professor (Nogueira, 2015, p. 29, citado por Mirabel, 2018, p. 13-14.).

Mirabel (2018), na sua tese de mestrado, sobre avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico em STP, realizada aos alunos de 2º, 4º e 6º ano, em 2016, verificou que em todos os distritos do país os alunos não estavam a adquirir as competências básicas para transitarem aos níveis subsequentes. O 4º ano evidenciaram níveis de aprendizagens abaixo de 50%. Porém, os resultados das avaliações realizadas pelos professores e pela Direção do Ensino Básico, mostraram que para o mesmo nível de ensino (4ºano), os alunos pareciam estar a adquirir conhecimentos e competências, uma vez que os resultados destas avaliações demonstraram superiores (65 e 80%) comparativamente com os resultados da AALEB. Importa salientar, disse a autora, que os resultados obtidos nas diferentes avaliações são aceitáveis, na medida em que, diferentes tipos de avaliações não são idênticos e atendem a objetivos diferenciados.

Capítulo 2 – Avaliação das escolas e aprendizagem organizacional

2. Avaliação das escolas

No que toca a importância da avaliação das escolas para o desenvolvimento e eficácia das escolas, Macbeth (2010) afirma que deve ser encarada “como um elemento essencial e integrante do bom ensino, duma aprendizagem com sentido, duma liderança efetiva e de uma gestão assente em evidências” (p. 904).

Afonso (2002), a partir de uma abordagem de autonomia e avaliação das escolas, propõe três dimensões que demonstram a importância que teve a AAE em Portugal para a melhoria e eficácia da escola, a saber, a primeira prende-se com o aumento do desempenho: de um ponto de vista dos docentes, a AAE reduz problemas relativamente a execução do trabalho, diminui os conflitos na gestão do processo ensino-aprendizagem e a decorrente insatisfação profissional; a segunda refere a AAE como ótima ferramenta na gestão da imagem pública da escola: permite identificar e dar relevo aos pontos fortes do desempenho organizacional. Sendo que uma boa imagem da escola tida pelos *stakeholders*, dá uma maior credibilidade e, portanto, mais apoios e mais recursos; a terceira encara a AAE como uma estratégia antecipatória: que permite gerir a pressão da avaliação externa institucional, possibilitando a preparação de um argumento fundamentado, relativamente aos pontos fracos já conhecidos, assim como o reconhecimento precoce de eventuais fragilidades, e a definição de estratégias de desenvolvimento adequadas.

O processo de avaliação institucional é composto por práticas de avaliação interna e avaliação externa, ambas ocupando um papel fundamental na avaliação de uma organização. MacBeath e Sugimine, (2003) conceptualizam a avaliação escolar como um tipo de avaliação destinada a prestar informações sobre a qualidade das práticas da escola, paralelamente, avaliar o que não funciona e o que não atende à finalidade. Segundo os autores, significa determinar especificamente quais mudanças precisam ser feitas para atingir as metas escolares, e os esforços para entender a qualidade dos processos e produtos.

Para Clímaco (2005), a cultura de avaliação nas escolas abriu portas para um processo progressivamente criterioso de produção sistemática de informação e reflexão partilhada, sobre diferentes domínios, de tal forma conduzida, capaz de produzir efeitos em práticas futuras e afetar os resultados a que se quer melhorar.

2.1. Entre a avaliação externa e a autoavaliação

Costa e Almeida, (2016) referem que a avaliação institucional inclui a avaliação externa, realizada por entidades (externas à escola) e a autoavaliação (efetivada pela escola), atendendo-se desta última, que incentive processos de reflexão e de autoconhecimento organizacional. Carvalho e Costa (2017) definem a AEE como instrumento de política, ou “um dispositivo técnico e social”, que organiza relações sociais, específicas entre o Estado e os destinatários, de acordo com as representações e significados que transporta” (Lascoumes & Le Galès, 2007, pp. 4).

Se AAE e AEE, são entendidas como instrumentos de regulação, que mantêm entre si uma estreita correlação, então, podemos considerar que em S.T.P, existe hoje, um “vazio” no sistema, referentes a prática da AAE e o mesmo precisa ser preenchido. Estamos cientes que o caminho é longo, mas é preciso começarmos, e começar significa partirmos de algum lugar. Podemos considerar que temos bons exemplos a seguir (fizemos referência no início desta exposição aos países europeus, que são exemplo de boas práticas nas políticas reformatórias que se tem vindo a implementar nos seus países, servindo de igual forma, como fonte de inspiração para outros países que almejam chegar aos mesmos patamares).

Para este propósito, partilhamos o pensamento de (Macbeth, 2005 citado por Caramelo et al, 2015) quando refere que a “imprescindibilidade da autoavaliação reside na convicção de que qualquer avaliação tem de ser capaz de escutar as vozes dos seus protagonistas (os pais, os alunos, professores e diretores)” (p. 1601). Com AAE assegurou ainda o autor, todos os “autores envolvidos na vida escolar devem tornam-se auto-responsáveis, auto-reflexivos e mais autocríticos” e os seus profissionais devem percecionar o seu próprio desempenho e desenvolvimento profissional (Macbeath, 2010, p. 903).

Por isso, consideramos pertinentes aqui, perceber e trazer o ponto de vista de alguns decisores educativos para este debate, com vista a compreendemos quais as estratégias estão em curso para pôr em marcha o processo que para muitos especialistas “é considerado tão importante e decisório para o sistema escolar”. Por exemplo, para Azevedo (2007), existe uma clara relação entre a AAE e AEE, sendo que a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação, pois “é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia a dia e assegura a continuidade” (p. 77).

A avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação é “o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir de reforço para segurança dos atores

educativos” (p.77). Então, entendemos que há uma necessidade inegável para a implementação desta prática nas escolas santomenses, como forma de credibilizar o próprio sistema e projetar uma melhor imagem pública da escola ao nível nacional e quiçá, além-fronteiras.

2.2. Avaliação e aprendizagem organizacional

Nas últimas décadas, no contexto internacional, um dos temas que tem vindo a receber destaque diz respeito à aprendizagem organizacional no setor educativo (Panagiotopoulos et al, 2018). A ideia de aprendizagem organizacional iniciou-se com Argyris e Schön (1978), considerando-se que a aprendizagem tanto pode significar um produto (alguma coisa que se aprendeu) ou o processo que gera tal produto. Genericamente, uma organização é aprendente sempre que adquire e transforma informação em conhecimento especializado, o qual apenas se torna significativo na ação (Neto, 2011, p.6). Desta forma, uma organização não só desenvolve uma forma sistemática de trabalho, mas também cria um ambiente de profissionalismo em que cada funcionário se sente conectado, o que aumenta a sua capacidade de aprender e desenvolver melhores práticas (Dawood et al. , 2015, p.97).

Este conceito foi ainda mais disseminado com Senge (1990), que propôs uma teoria mais abrangente, baseada em cinco princípios que considera que devem ser construídos uma organização a fim de se transformar em uma organização aprendente. Dos cinco princípios de Senge importa compartilhar “o pensamento sistémico”, considerado a pedra angular que incorpora os outros princípios em um único corpo da teoria, no qual requer os campos de competência pessoal, aprendizagem em grupo, modelos mentais e visão compartilhada dos seus membros (Smith, 2001, p.4)

Clímaco (2005) refere que “o modo como as escolas se valorizam e usam os diferentes níveis de conhecimentos, nomeadamente novas formas de trabalhar, o uso de informação no controlo do seu próprio desenvolvimento e saber, representa, portanto, o estágio mais elevado da aprendizagem organizacional” (p.151-152). Portanto, uma organização que aprende harmoniza os mecanismos que lhe possibilitem criar e utilizar conhecimentos e é capaz de suscitar mudanças comportamentais por via desses saberes. Consideramos assim, que as perceções desses decisores educacionais (Ex. Diretores) serão reveladoras da forma como os mesmos usam diferentes conhecimentos para uma maior eficácia do sistema.

Todos os autores que se dedicam às questões da avaliação organizacional são unânimes em apontar a autoavaliação das escolas (AA) como um importante contributo para o seu

processo de melhoria organizacional. Ou se quisermos, como nos retratou a personagem Serena, esta necessidade que a escola tem em auto avaliar-se, permite-nos “Descobrir como a escola se vê a si própria (MacBeath et al, 2005, p. 51), ou seja, é a possibilidade de um sujeito (neste caso, individual e coletivo), tomar um conjunto de decisões, em função de um quadro axiológico próprio e num propósito de autorregulação que ajude a prestar um serviço social que é formalmente conferido à escola (Machado, 2010, p.25).

Capítulo 3 – Metodologia

Esta investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, que nos afigurou a mais eficaz para o estudo dos fenómenos e as representações sociais (Simões, 1990) e inscreve-se no paradigma interpretativo. De acordo com (Erickson, 1986), uma das características centrais da investigação interpretativa é o interesse do significado humano na vida social, em que o objeto de análise é formulado em termos de ação e não o comportamento.

Pensa-se que faz sentido numa investigação com estas características a recolha de informação fiável e sistemática, sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (Afonso, 2014). Considerando este método como sendo o mais congruente com a agenda contemporânea da investigação académica em educação, específicas da iniciação ao trabalho científico em pesquisa educacional (idem).

Neste contexto, podemos considerar este estudo como sendo de caso, centrado, portanto, no conhecimento da avaliação das escolas em São Tomé e Príncipe, sobretudo, o modo como é percecionada a avaliação das escolas pelos autores educativos que trabalham no sector da Educação?

3. Objetivo do estudo e questão de partida

A questão de partida para esta investigação é a seguinte:

- Como é percecionada a avaliação das escolas pelos autores educativos que trabalham no sector da Educação?

Objetivo geral do estudo

- Analisar as perceções dos autores educativos acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe.

Objetivos específicos

Entender como se processa a avaliação das escolas em STP.

- Identificar as definições da avaliação que emergem das vozes dos autores.
- Descrever as práticas orientadas para a avaliação das escolas no interior das instituições públicas e privadas em STP.

- Compreender o entendimento dos autores políticos acerca do processo de avaliação escolar/institucional através das percepções dos autores educativos.

A partir da questão de partida e dos objetivos que delineámos, estabelecemos os seguintes eixos de análise, que se desdobram em questões específicas:

Quadro 1 – Eixos de análise

| Eixos de análise | Questões específicas | Técnicas de Recolha e Análise dos dados |
|---|--|---|
| E1 – Descrever e analisar as principais medidas políticas de avaliação das escolas em STP | <ul style="list-style-type: none"> - Em que consiste a avaliação das escolas em STP? - Que dispositivos existem para avaliar a qualidade das escolas? - Quem os concebeu? - Que indicadores são privilegiados? - Que filosofia rege as políticas de avaliação? - Qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas? | Pesquisa arquivística Análise documental Entrevistas semiestruturadas |
| E2 – Conhecer e analisar as percepções dos autores políticos sobre a avaliação das escolas | <ul style="list-style-type: none"> - Como é percecionada a avaliação da escola pelos autores políticos em STP? - Que entendimento existe pelos autores políticos de STP da avaliação organizacional? - Em que consiste o processo de avaliação das instituições do ensino privado? | Análise de conteúdo |

3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para realizar o estudo mobilizámos um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, como de seguida explicaremos. Esta triangulação assegura as diferentes perspetivas dos participantes e dá consistência ao estudo, permitindo obter conclusões mais convincentes e relevantes (Coutinho, 2011 p. 298).

3.1.1. Pesquisa arquivística

Os documentos são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo atenção especial. O recurso a fontes documentais relacionadas com a temática de modo a acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes (Meirinhos & Osório, 2010). Segundo Godoy (1995), a palavra *documentos* deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registo ordenado e regular de vários aspetos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como sinais, grafismo, imagens, fotografias, filmes).

Para a recolha de dados para o nosso trabalho de investigação recorreremos alguns documentos disponibilizados pelos entrevistados, entendida como fonte de evidências e conhecimento sobre a presente pesquisa das escolas, a saber:

- Manual de autoavaliação;
- Manual de avaliação externa;
- Regulamento jurídico do ensino superior;
- Despacho 38/GMECF/2010;
- Jornal Digital *Télanon* - Entrevista dada pelo Inspetor Superior da Educação sobre o processo de autoavaliação e avaliação externa em STP.

3.1.2. O inquérito por entrevista

A entrevista é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, tendo em vista a obtenção de dados que interessam à investigação (Gil, 2009, p. 109). Enquanto técnica de recolha de dados, a entrevista é adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Selltiz et al, 1967, in Gil, 2009, p. 109).

A definição dos participantes não foi aleatória, mas sim intencional, e consistiu em entrevistar autores que consideramos nucleares para a compreensão do objeto em estudo. Assim, optámos por entrevistar a Diretora do Departamento do Planeamento e Inovação Educativa, organismo que tem a função prever o desenvolvimento sustentável da educação, através de um exercício de arbitragem entre as expectativas e os recursos, entre a aspiração de todos. A Responsável de Avaliação e Acreditação dos Cursos em Educação, porque é o organismo que verifica e reconhece formalmente um determinado ciclo de estudos, conducente à atribuição de um grau académico. Foi ainda entrevistado o Inspetor Superior de Educação, porque o mesmo já desempenhou o cargo de Inspetor Chefe e já há alguns anos que trabalha no campo da avaliação das escolas. O Ex. Diretor do Liceu Nacional de STP, como diretor do Liceu teve um papel preponderante na gestão daquela escola relativamente a gestão de contas e no estabelecimento de relações com as instituições e toda comunidade educativa). Atualmente leciona a disciplina

de história no mesmo estabelecimento de ensino. A razão que nos levou a escolher estes informantes, prende-se com antiguidade no cargo e os mesmos possuem uma larga experiência no âmbito da matéria de avaliação naquelas ilhas.

3.1.2.1 Entrevista semiestruturada

Para Queiroz (1988, in Duarte, 2004), a entrevista semiestruturada é uma técnica de recolha de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este, de acordo com seus objetivos. Esta entrevista permite que o investigador e o participante estabeleçam um diálogo, em que o primeiro aborda as áreas do seu interesse, tentando aceder ao mundo psicológico e social do sujeito e o segundo tem a oportunidade de contar a sua história e introduzir outras questões relevantes na investigação. Deste modo, da vida do informante só interessa aquilo que se vem inserir diretamente no domínio da pesquisa. A autora considera que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por interesses diferentes (Queiroz, 1988, in Duarte, 2004).

Para o presente estudo, recorremos à entrevista semiestruturada, abarcando temas mais gerais e mais específicos, organizados a partir de “questões ou tópicos.

Importa destacar que depois de elaborados os guiões das entrevistas, os mesmos foram postos à análise da orientadora para validação do conteúdo, clareza de linguagem e adequação aos objetivos da investigação. Assim, com base nas sugestões desta especialista, os guiões foram corrigidos e melhorados. No entanto, depois a sua correção e aperfeiçoamento, obtivemos as versões finais dos mesmos (anexos I, II, III e IV), segundo os objetivos orientadores que estiveram na sua origem.

Utilizamos o guião como um instrumento de gestão das entrevistas. As entrevistas (anexo I, II, III, IV) foram marcadas com antecedência e foram acautelados os recursos necessários para a sua realização (vd. Carmo & Ferreira 1998, p.52-53). Assim, os entrevistados foram contactados previamente, de modo a garantir a sua disponibilidade para participar no estudo, bem como referir os objetivos gerais do estudo e também a importância da sua participação no mesmo.

Partindo desse pressuposto, tivemos ainda em consideração as recomendações de Guerra (2006, p. 60), que refere: “Não se deve esquecer as questões prévias a colocar no início das

entrevistas, tais como a explicitação do objeto de trabalho, a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informações considerando o seu estatuto de informador privilegiado”.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 22 de agosto e 20 de outubro de 2020. No início, os sujeitos foram informados com brevidade que tudo o que seria abordado ao longo da entrevista, e os dados recolhidos obviamente tratados confidencialmente (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Após as respostas dos entrevistados, todos os conteúdos realizados nas entrevistas foram transcritos (anexo I, II, III, IV). Nas palavras de Fortin (2003, p. 249), “os dados registados devem ser transcritos antes da análise”.

Portanto, no período que o entrevistado tinha para responder a entrevista, o mesmo teve a liberdade de expressar as suas opiniões de forma aberta e livre. Na visão de Biggs (1986 in Bogdan & Biklen, 1994, p. 136) “*as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, para uma discussão compreensiva dos temas*”.

Tendo em conta o objetivo da investigação, as entrevistas realizadas permitiram-nos recolher dados comuns e comparáveis de diferentes atores em relação aos diferentes tópicos presentes na pesquisa. Após a sua transcrição, estas foram enviadas a todos os entrevistados para que estes pudessem verificar da sua fidelidade ao que havia dito (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

3.2 Análise dos dados recolhidos

Após a transcrição das entrevistas fez-se uma análise das entrevistas através da análise de conteúdo. Esta teve como objetivo identificar informações a partir de questões colocadas nas entrevistas.

Como refere Berelson (1968, citado por Carmo e Ferreira 1998, pp.268), a análise de conteúdo tem uma dimensão sistemática, dado que nos permite conhecer a totalidade do conteúdo, ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas, em função dos objetivos que o investigador deseja atingir. Uma outra perspetiva sobre a análise de conteúdo foi formulada por Guerra (2006), na qual defende que “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado, e uma dimensão interpretativa, que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo” (p.62).

Para a realização desta pesquisa, seguimos Carmo e Ferreira (1998), e dividimos a nossa grelha de análise em três dimensões: por categorias (questão de partida e objetivo central do nosso estudo de caso), subcategorias (compostas por objetivos específicos) e por último, descritores (tópicos daquilo que procuramos conhecer com base nas respostas dadas pelos nossos entrevistados).

As categorias são, segundo Grawitz (1993 citado por Carmo e Ferreira, 1998), “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p.273). Ora vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1 – Categorias, subcategorias e descritores

| Categorias | Subcategorias | Descritores |
|---|--|--|
| <p>-Avaliação das escolas pelos autores educativos que trabalham no sector da Educação</p> <p>- Percepções dos autores educativos acerca do processo de avaliação das escolas em S. Tomé e Príncipe</p> | <p>- Definições de avaliação que emergem nas vozes dos atores</p> <p>- Processo de avaliação das escolas em STP</p> <p>- As práticas orientadas para a avaliação no interior das instituições</p> <p>- O entendimento dos atores políticos de STP sobre a avaliação escolar/institucional através das percepções dos atores educativos</p> | <p>- Definição da avaliação no ensino público e privado em STP</p> <p>- Os dispositivos que existem para avaliar a qualidade das escolas. Entidade que os concebeu</p> <p>- Indicadores privilegiados a partir do quadro de referência</p> <p>-Filosofia que gere a política da avaliação</p> <p>- Atividade da IGE em torno das questões de avaliação e inspeção escolar</p> <p>- O impacto da inexistência da avaliação para a melhoria das escolas</p> <p>- Entendimento dos atores políticos de STP sobre a avaliação escolar através das percepções dos autores educativos</p> <p>- Entendimento dos actores políticos de STP sobre a avaliação institucional através das percepções dos autores educativos</p> |

Durante a investigação, procurou-se proceder a uma análise de dados criteriosa, pelo que, depois de preenchidas as grelhas de análise de conteúdo, se procedeu à interpretação e análise dos resultados obtidos.

Capítulo 4 – Resultados

Na apresentação e análise dos dados relativos à Diretora do Planeamento e Inovação Educativa (PIE), à Responsável do Gabinete de Avaliação e Acreditação em Educação (GAAE), ao Inspetor Superior da Educação e ao Ex. Diretor do Liceu Nacional, por uma questão de organização, optou-se por estruturá-las a partir da categorização que esteve na base da análise de conteúdo feita nas entrevistas.

4.1. Definições de avaliação que emergem nas vozes dos autores

É de notar que, relativamente à definição de avaliação nas escolas públicas e privadas de STP, segundo a diretora do PIE, o seu objetivo principal é de avaliar os aspetos mínimos essenciais da gestão e administração escolar das referidas instituições.

Tendo em conta as palavras da diretora do GAAE:

“A avaliação das escolas em STP consiste em aprofundar o conhecimento por parte dos membros da comunidade educativa e da sociedade em geral (...) com vista a apoiar as escolas e o Ministério da Educação na tomada de decisões (...) proporcionando deste modo, o desenvolvimento da escola como um todo (...) o que faz aumentar o nível de qualidade do serviço prestado e a satisfação da toda comunidade educativa e da sociedade”.

Este conceito remete-nos, na esteira de Stufflebeam & Shinkfield (1993, p. 183), para uma vertente de avaliação que “serve de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas bem como a promoção e compreensão dos fenómenos envolvidos”. Portanto, é um processo que passa por uma aprendizagem organizacional contínua envolvendo avanços e recuos, mas que no final a escola e toda a comunidade educativa sai a ganhar.

Já o inspetor superior da educação a respeito da definição da avaliação das escolas em STP, fez menção ao processo de Autoavaliação e Avaliação Externa de Escolas. Quanto ao ex diretor do Liceu Nacional, este referiu que a avaliação escolas é “(...) um processo partilhado, democrático e colaborativo. (...)”. Contudo, alerta para importância de se reconhecer que atualmente no sistema educativo santomense nunca se fez avaliação das escolas públicas.

Na linha do que acima foi referido, é importante entender que o desenvolvimento organizacional das escolas requer medidas que fomentem a capacidade de gestão estratégica no seu interior, de modo a que possam conquistar e desenvolver com eficácia e eficiência o exercício das competências transferidas da burocracia estatal (Macbeth, 2005, p.4).

4.2. Processo de avaliação das escolas em STP

É opinião comum entre os entrevistados a existência de dois manuais que contemplam instrumentos para autoavaliação e outro para avaliação externa de escolas (de pré-escolar ao ensino secundário); e o regulamento jurídico do ensino superior (para instituições do ensino superior).

Estes instrumentos foram concebidos em janeiro de 2018, fruto de uma parceria entre o Governo de STP através do financiamento da UNICEF e consultoria dos peritos da Universidade de Aveiro.

Nos documentos que nos foram concedidos acerca dos dois manuais (autoavaliação e avaliação externa das escolas) podemos sucintamente resumi-los. Ambos os manuais contemplam uma breve reflexão sobre o conceito de qualidade em educação, seguindo-se a explicitação de alguns princípios gerais a considerar na organização sobre o processo de avaliação nas escolas; na terceira parte dos documentos aparece a identificação de dimensões e indicadores de qualidade na educação (vide R: 5); uma quarta parte é dedicada ao processo de autoavaliação (avaliação interna) e avaliação externa das escolas no que toca a definição, objetivo e procedimento das mesmas, no final é apresentado um instrumento de apoio a essas duas avaliações, nomeadamente nos Jardins de Infância, Ensino Básico e Secundário.

Os instrumentos de autoavaliação e avaliação externa, nas palavras da diretora do PIE, consistem em perguntas orientadoras para avaliação, realizadas por via de questionários, entrevistas ou reuniões. A escala de classificação é a seguinte: muito bom, bom, suficiente e insuficiente.

Quanto ao padrão de qualidade, serve para avaliar a gestão da escola e contempla quatro dimensões: a primeira dimensão consiste em avaliar “o espaço físico da escola”; a segunda permite caracterizar o “desempenho do professor”; a terceira avalia a “organização da assembleia da escola” e a quarta dimensão possibilita avaliar a relação da escola com a comunidade.

Nas palavras do inspetor superior da educação, o indicador mínimo de qualidade é aquele que “define o limite abaixo do qual se encontra o patamar de qualidade inaceitável”. Por outras palavras, possibilita:

“verificar que em determinada escola ou jardim de infância os indicadores mínimos de qualidade não são atingidos, essa escola ou jardim não reúne condições para poder funcionar, necessitando de uma intervenção urgente e prioritária que assegura a concretização dos indicadores mínimos de qualidade (...)”.

A responsável do GAEE, quando questionada sobre que filosofia rege as políticas de avaliação das escolas em STP, respondeu: “Existe uma proposta de lei que regula as avaliações das instituições educativas que ainda não foi tornado num decreto-lei”. De acordo com esta responsável, “o papel desses dispositivos para avaliar a qualidade da escola é fazer com que todas as comunidades docentes e não docentes sejam capazes de melhorar os seus desempenhos e consequentemente a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem”.

No que concerne a filosofia que rege as políticas de avaliação, o inspetor argumentou: “é no sentido do aprofundamento do conhecimento por parte dos membros da comunidade educativa e da sociedade em geral sobre o funcionamento das escolas com vista à adoção de ações de melhoria”. Também do ponto de vista do antigo diretor: “servem para apoiar o desenvolvimento e a tomada de decisões com vista à melhoria da qualidade das escolas, tendo em conta que é um processo permanente de aprimoramento e de capacitação dos agentes educacionais”.

No quadro das funções da IGE, enquanto regulador e fiscalizador das escolas nas questões de avaliação, disse o Inspetor Superior Educação que esta instituição tem assumido o compromisso “de sensibilizar as escolas no sentido de começarem a se preocupar com a avaliação sobretudo autoavaliação das escolas que é a responsabilidade das mesmas”, tendo adiantado que:

“A Inspeção orientou um conjunto de escolas seleccionadas na criação das comissões de avaliação de escolas e na identificação dos domínios e dos indicadores a serem avaliadas pelas mesmas comissões. Esse processo piloto começou em meados de abril de 2018 com seminários para as comissões das escolas seleccionadas; em janeiro de 2019 todos eles foram substituídos pelo novo governo; daí que se tinha de tentar reiniciar todo o processo com as novas equipas diretivas das respectivas escolas”.

Esta perspetiva vai ao encontro aos pressupostos de Cruz (2014, p.43) que refere que a “instabilidade política e a pouca durabilidade dos governos transversal em quase todos os setores públicos de STP, é um dos fatores que nos últimos anos tem vindo a pôr em causa a não continuidade dos programas, consequentemente fragilização da confiança dos cidadãos em relação as instituições”.

Deste modo, é necessário que haja uma consciencialização de todos os envolvidos neste processo (líderes educativos e toda a comunidade educativa), da desvantagem para as instituições do não prosseguimento dos programas educativos, com vista a proporcionar o desenvolvimento das escolas e o processo da sua melhoria e qualidade.

Um ponto de vista a assinalar por parte do ex. diretor do Liceu Nacional:

“(...) dos dispositivos que existem, não se consegue medir qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas públicas em STP, uma vez que nunca foi implementada (...)” Contudo diz “a Inspeção Geral da Educação geralmente, faz uma visita as escolas sem critérios, mediante a fisionomia do diretor que eles apreciam”.

Na maioria dos países europeus, existem critérios para a aplicação da avaliação das escolas tanto no domínio da autoavaliação bem como da avaliação externa. Usualmente a avaliação interna procura responder dois objetivos fundamentais: prestação de contas e melhoria da qualidade. Nesta avaliação, pois, existem quase sempre, prescrições e recomendações relativas a documentos a ter em conta definidos a nível central, regional ou pelas autoridades locais em educação (Azevedo, 2007, p.34-35).

Comparativamente aos critérios da avaliação externa, geralmente os avaliadores dispõem de listas de critérios definidas ao nível central, pelas inspeções ou pelos serviços da administração educacional. Quando não há listas pré-estabelecidas, os avaliadores constroem os critérios tendo em conta os principais documentos legislativos, uma lista de temas estabelecida a nível central, os objetivos da política educativa nacional e local e ainda os objetivos formulados pela própria escola (ibidem: pp.29-30).

4.3. As práticas orientadas para a avaliação no interior das instituições

A opinião sobre a questão da inexistência da autoavaliação das escolas para o plano de melhoria é partilhada por quase todos os entrevistados como preocupante.

A diretora do PIE afirma que, não obstante os “instrumentos de autoavaliação já existirem (...) o grau de autonomia das escolas do ensino não-superior não permite que os instrumentos sejam efetivamente funcionais (...)”. Todavia, é notório para o sucesso deste processo, diz esta especialista “estar paralelamente a rever os instrumentos de gestão e administração escolar, considerando a necessidade de as escolas terem autonomia necessária”.

A política de avaliação das escolas ocorre assim a par com as políticas promotoras de autonomia, o que se traduz por um lado, na diminuição da intervenção do Estado, fazendo deslocar para a escola poderes de decisão mais operacionais, reduzindo o seu défice de governabilidade (Afonso, 2002, citado por Costa e Almeida, 2016, p.76). Necessário se torna para este efeito que Ministério da Educação de STP edifique o processo de descentralização dos serviços educativos reduzindo deste modo a sobrecarga dos serviços centrais.

Também é importante referir a opinião da responsável do GAAE acerca deste propósito:

“Pois não havendo a cultura de avaliação interna, compromete grandemente a qualidade de ensino e aprendizagem ou da própria gestão das escolas que tanto almejamos. Ora, é através do plano de melhoria das escolas onde se “espelha as atividades planejadas e que devem ser cumpridas, de forma que no final da sua implementação, as escolas possam fazer a sua autoavaliação”. Pois não há comprometimento e nem responsabilização da parte de gestão das escolas assim como dos docentes e não docentes. Avaliação interna e externa é um processo sistêmico, na sua ausência o ME não terá inputs para reformulação e tomada de decisões”.

Justificava-se, portanto, a implementação desta, pela obrigação de prestar contas do trabalho desenvolvido com as crianças e com os alunos, dos resultados alcançados, e da boa utilização dos recursos. São destinatários desta prestação de contas, a administração educativa e as comunidades educativas sociais, na convicção de que a qualidade das escolas e das experiências de aprendizagem dos alunos é uma responsabilidade coletiva (Clímaco, 2010, p.15).

O inspetor é da opinião que sem a existência de autoavaliação:

“(..) a gestão das escolas funciona um pouco sem um norte definido e sem conhecer de facto a real situação do funcionamento das instituições educativas em termos administrativos e pedagógicos, ou seja, uma gestão que engloba a elaboração do Projeto Educativo e Plano de Melhoria da escola com envolvimento de toda a comunidade educativa. Portanto, dificulta as ações inspetivas junto das instituições educativas (...)”.

Tendo em conta a carência demonstrada neste domínio “a IGE na sua rotina diária de trabalho tem pautado além das ações disciplinares como uma das suas atividades chaves, pelo desenvolvimento junto das escolas da chamada “inspeção de proximidade” em termos administrativos e pedagógicos”.

Inspeção de proximidade é definido pelo Inspetor como “verificação e articulação de práticas de acompanhamento e supervisão pedagógica com os delegados distritais/regionais no jardim-de-infância, no ensino básico e secundário”.

Pode-se constatar, através da declaração feita pelo inspetor superior, que não é pedido às escolas que se proceda à autoavaliação, deste modo, possibilitando um maior conhecimento das escolas e o favorecimento da interrogação sobre as suas práticas.

Esta capacidade pressupõe assegurar que os seus autores, tendencialmente, façam uma avaliação contínua do seu desempenho e sejam direcionados a perceber o que se passa nas suas organizações e possam decidir sobre que correções fazer (vd. Meuret, 2002, p. 39). Como este autor sublinha, a AAE é um processo essencial para que as escolas possam adaptar melhor o seu ensino à especificidade do público, e às variações contextuais, permitindo que se tornem

escolas aprendentes, no sentido que aprende com a sua experiência inclusivamente com os seus insucessos (Meuret, 2002, p.39)

Na opinião do ex. diretor do Liceu Nacional relativamente a inexistência da autoavaliação nas escolas, salienta:

“Desde 2010 com o projeto da Escola+ houve várias formações para os gestores da escola, de modo a que as escolas deixassem de ser mero campo de ideia empírica, mas com as mudanças constantes de governos e dos gestores escolares torna impossível fazer a autoavaliação”.

Este decisor educativo aponta três motivos que atualmente estão na base da não concretização da autoavaliação das escolas em STP:

- Em primeiro lugar, diz o mesmo, a escola não dispõe de Projeto Educativo, do Plano Anual de Atividades, do Plano Plurianual, do Plano de Melhoria e do Regulamento Interno, e tudo é feito na base de improvisação e muitas medidas tomadas não reúne consenso entre os docentes.
- Em segundo lugar, as associações dos pais/ encarregados de educação ou da associação dos discentes, não têm sido muito ativos.
- Em terceiro e último lugar, a direção da escola muitas vezes faz simplesmente um balanço final do resultado no conselho pedagógico, informando dos dados estatísticos da escola.

Baseando-se nas características apresentadas, o ex. diretor faz ainda referência à importância de chamar atenção dos autores educativos para a necessidade de investir numa cultura de autoavaliação de autoquestionamento sobre as suas práticas.

Esta perspetiva é defendida pelo Macbeth (2005 citado por Caramelo et al 2015, p.1601) que pressupõe que as escolas apenas podem promover a sua melhoria a partir do seu interior, ouvindo as vozes dos seus protagonistas, pelo trabalho reflexivo e crítico de todos os seus membros.

Conclusões

No início da pesquisa pretendia-se alargar os conhecimentos acerca da temática da avaliação das escolas em STP, nomeadamente, analisar as perceções dos autores educativos santomenses acerca do processo da avaliação das escolas. Igualmente, intentou-se identificar as definições de avaliação que emergem nas vozes destes autores, em articulação com as práticas orientadas para avaliação no interior das instituições, e por último, compreender, o entendimento dos autores políticos acerca do processo de avaliação escolar/institucional.

Genericamente, os entrevistados apontam a avaliação das escolas como um aprofundar de conhecimento por parte dos membros da comunidade educativa com finalidade de apoiar as escolas e o Ministério da Educação na tomada de decisão, oferecendo deste modo, o desenvolvimento da qualidade da escola como um todo.

De igual modo, foi referido que um dos objetivos principais da avaliação escolar no contexto santomense é o de avaliar os aspetos mínimos essenciais da gestão e administração escolar das instituições públicas e privadas. Relativamente aos dispositivos para avaliar a qualidade das escolas, existem dois manuais que contemplam instrumentos para autoavaliação e avaliação externa (do pré-escolar ao ensino secundário).

Não obstante estes instrumentos de avaliação existirem, está por aprovar o instrumento político-normativo que regule a aplicação de autoavaliação e avaliação externa de escolas e também se percebe que as escolas ainda não detêm autonomia suficiente para que estes instrumentos sejam postos em curso.

Segundo o inspetor superior da educação, no quadro das suas funções reguladoras e fiscalizadoras, a IGE tem vindo a assumir o compromisso de sensibilizar as escolas no sentido de as consciencializarem para importância da implementação da avaliação, sobretudo, a autoavaliação. Em 2018, um conjunto de escolas foram selecionadas para a criação de comissões de avaliação, a fim de realizarem com a referida equipa um seminário sobre avaliação escolar. No entanto, este foi interrompido no início de 2019 e substituído pelo novo Governo, facto que originou o reinício de todo o processo com as novas equipas diretivas das respetivas escolas.

Reiteramos, com base nos dados recolhidos neste estudo, que as mudanças frequentes de governos em STP provocam, por sua vez, várias mudanças nas instituições, nomeadamente, no ME: mudanças de ministros da educação, técnicos e diretores de escolas por parte das nomea-

ções partidárias. Este facto provoca instabilidade na prossecução das políticas, pois os ministros, diretores e responsáveis não permanecem por muito tempo de forma a darem prosseguimento às políticas educativas em curso.

A maior parte dos entrevistados demonstra um sentimento de preocupação relativamente a inexistência da autoavaliação das escolas e consequentemente de planos de melhoria, o que dificulta as ações inspetivas junto das instituições educativas. Assim, constata-se que a gestão das escolas funciona, em geral, sem um norte definido, sem dados de diagnóstico que permitam dar a conhecer de facto a real situação do funcionamento do sistema educativo, em termos administrativos e pedagógicos.

Trata-se de uma situação que se agrava se atentarmos a que, como ressaltou o ex. diretor do Liceu Nacional, as escolas não dispõem de documentos estruturantes, tais como, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno. No que concerne à direção das escolas, tudo é feito na base de improvisação, e muita das medidas tomadas não reúnem consenso na comunidade educativa. Este antigo diretor acrescenta ainda que, na maior parte das vezes, as direções procedem apenas a um balanço final do resultado no Conselho Pedagógico, informando sobre os dados estatísticos da escola.

O resultado desta pesquisa revela, ainda, a existência de divergências na perceção dos entrevistados no que concerne à ausência do entendimento entre os autores políticos da avaliação escolar/institucional no contexto santomense. Assim, o inspetor superior da IGE garante que a existência de manuais de avaliação vem reforçar esse entendimento por parte dos atores escolares sobre os processos de gestão escolar e das instituições como um todo. Já a diretora do PIE, prefere não opinar sobre o entendimento dos decisores educativos acerca do processo de avaliação institucional em STP, mas afirma que as leis existentes permitem já essa avaliação, incluindo da função pública e ainda a existência de processos disciplinares para os que violem a referida lei.

No caso da responsável do GAAE, esta considera não haver entendimento dos atores políticos em relação à avaliação institucional, porque nunca foi criada uma estrutura vocacionada responsável por esta matéria. Acresce também, na opinião do Ex Diretor, a ideia de que os ministros da educação nas suas legislaturas nunca são convocados a participarem no debate sobre a questão do sistema educativo.

Pode-se concluir que apesar das reformas que têm vindo a ser consolidadas nos últimos anos em STP no domínio da educação (Avaliação de Competências do Pré-escolar, Exames Nacionais, Avaliação das Prova de Aferidas, o Projeto Escola +, os dois manuais de autoavaliação e avaliação externa como instrumentos de avaliação), a efetivação da avaliação escolar como medidas orientadas para melhoria dos sistemas de ensino ainda parecem ser uma mera intenção. Embora exista por parte dos decisores educativos uma consciência da importância da avaliação nas escolas, existe pouca motivação da parte da comunidade educativa em tornar o processo de avaliação das escolas numa realidade.

Pensamos que, mais do que fechar este trabalho com certezas, acabamos com a emergência de várias interrogações, o que não é necessariamente mau, já que resulta de um exercício empírico que aprofundou a nossa reflexão sobre esta matéria. Dada a escassez do tempo, ficamos limitados em esclarecer algumas questões que esperamos que venham a suscitar futuros estudos que permitam uma melhor compreensão desta problemática no contexto de STP.

Referências bibliográficas

Afonso, A. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (09), 57-70.

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Afonso, N. (2002). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.

Afonso, N. & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (10), 53-64.

Angst, F. & Alves, J. (2018). Auto-avaliação de qualidade do ensino superior em Moçambique: um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (nº especial), 117-151.

Azevedo, J. (2007). A avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. Conselho Nacional da Educação. Acesso em 25 de janeiro de 2020 em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.html>.

Baldé, U. (2011). *Relatório de estágio inspeção-geral de educação*: (tese de doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acesso em 21 de novembro de 2019 em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6047/2/ulfpie039936_tm_tese.pdf.

Barreto, A. (2005). Percurso do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado (tese de mestrado) CEPI e CEEF. In Mateus, M. H. M. M., & Pereira, L. T. (orgs). *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Edições.

Barroso, J. (2004). Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, (39), 19-28.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução a teoria dos métodos*. Coleção em Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bonnet, G. (2002). Reflections in a Critical Eye [1]: *on pitfalls of international assessment*. *Assessment in education*, 9 (3), 387 -399.

Caramelo, J. Terraseca, M., & Kruppa, P. (2015). A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. *Educação e Pesquisa*. Scielo. São Paulo, 41, 1601-1615.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Conselho Nacional de Educação (CNE) (2005). *Avaliação das escolas do ensino básico e secundário: perspetiva para um novo ciclo avaliativo*. Lisboa: CNE.

Costa, E. & Almeida, M. (2016). Formação-Ação e Autoavaliação das escolas: um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores, 3-21. *Educação, Sociedade & Cultura*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Cotrim, A. J. (2019). *Avaliação Externa de Escolas em São Tomé e Príncipe: construindo um percurso* (tese de mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Évora.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cruz, G. (2014). *A Democracia em S. Tomé e Príncipe, Instabilidade Política e as Sucessivas Quedas dos Governos* (tese de mestrado). Lisboa: ISCTE.

Dawood, S., Dr, Mammona., Dr, Fahmeeda. & Ahmed, A. (2015). Learning organization. Conceptual and Theoretical Overview. *ARC International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)* 2 (4): 93-98.

Departamento de Planeamento e Inovação Educativa (2018). *Avaliação sobre aprendizagem dos alunos*. Ministério da Educação e Comunicação. República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Departamento de Planeamento Inovação Educativa (2010). *Exame Nacional*. Ministério da Educação. República Democrática de São Tomé e Príncipe. *Desenvolvimento na ótica de Um Desenvolvimento Equitativo Inclusivo e Sustentável*. República de São Tomé e Príncipe e Nações Unidas. Acesso em: 1 de dezembro de 2019 em https://www.undp.org/content/dam/sao_tome_and_principe/docs/Publication/undp_st_UNDA_F%20S%C3%A3o%20Tom%C3%A9%20e%20Pr%C3%ADncipe_2021_Final_pt.pdf.

- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*. Curitiba. Editora UFPR, (24), 213-225.
- Edwards, R. (1989): Margaret Thatcher, Thatcherism and Education: *McGill Journal of Education*, 24 (2)203-214.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative method in research on teaching* M.C.Wittrock (ED).
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. (3ª ed.). Loures: Lusodidacta.
- Furtado, A. (2005). *Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades* (tese de doutoramento). Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, A. (2014). *As representações das equipas de avaliação externa da IGE na dimensão relativa à autoavaliação das escolas: Relatório final* (tese de mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa.
- González, M. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: dimensiones y procesos*. ISBN: 978-970-26-1574-3. Madrid.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora.
- Inspecção-Geral da Educação (2010). *Avaliação Externa das Escolas 2008-2009- Relatório de Lisboa (IGE)*. Lisboa: IGE
- Instituto Camões da Cooperação da Língua Portuguesa (2017). *Avaliação Externa ao Projeto Escola + Fase II em São Tomé e Príncipe. Projeto Executado pelo IMVF e Ministério da Educação de S.T.P.*
- IPAD Cooperação Portuguesa (1996-2010). Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2004.) *Gouverner par les Instruments*, Sciences Po, Les Press. Paris, 47 (4), 370.
- Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola Universidade Agostinho Neto. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59) 1022-1028.

- Macbeath, J. (2010). Self-Evaluation for School Improvement. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*, Springer International Handbooks of Education 23.
- Macbeth, J., Schatz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2005). *A História da Serena Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA
- Machado, E. (2010). Auto-avaliação das Escolas: que lógica (S) de regulação. *Revista Elo*. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, (17) 1-348.
- Mandiga, L. (2010). *A problemática ambiental: políticas e medidas para a conservação do ecossistema em São Tomé e Príncipe (tese de mestrado)* em Ciências Política e relações Internacionais. Universidade Nova de Lisboa.
- Meuret, D. (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Avaliação de organizações educativas* (pp. 39-50). Aveiro: UA.
- Ministério da Educação (2012). *Carta Educativa São Tomé e Príncipe Visão 2022*. República de São Tomé e Príncipe.
- Ministério da Educação Cultura e comunicação de São Tomé e Príncipe (2015). *Avaliação de competências no Ensino pré-Escolar*. República Democrática de São Tomé e Príncipe.
- Ministério da Educação Cultura e Formação (2009-2016). *Relatório Final do Estudo de Avaliação Externa à Reforma do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe: República Democrática de São Tomé e Príncipe*.
- Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe (2015-2016). *Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Básico*. República Democrática de São Tomé e Príncipe.
- Mirabel, R. (2018). *Da avaliação aferida à avaliação em sala de aula: um estudo em escolas do ensino básico de São Tomé e Príncipe*, (tese de mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Évora. Portugal.
- Muxanga, P. (2013). *Possibilidades e Limites dos Conselhos Consultivos como fatores de democratização e controlo social de políticas públicas em Moçambique. O caso de Angoche* (tese de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Neto, H. (2011). Aprendizagem organizacional com a sinistralidade laboral: *Ricot Journal*. Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, (1) 1-24. Acesso em 12 de dezembro de 2020 em <http://ricot.com.pt/>

OECD (2003). *The Pisa 2003 Assessment Framework*. Paris: OECD

Oliveira, M. (2015). *A Evolução da Inspeção da Educação em São Tomé e Príncipe: Contributos para a melhoria* (tese de mestrado) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. Lisboa.

Organização Mundial da Saúde (OMS) (2012). *Estratégia Nacional de Redução da Pobreza II*, 2012-2016. Acesso em 02 de dezembro de 2019 em <https://www.mindbank.info/item/3592>.

Panagiotopoulos, G., Zogopoulo, C., & Karanikola, Z. (2018). The learning organization according and validation of the park research tool in primary education school. Education school in the prefecture of Ilia. Technological Educational Institution of Western Greece. *Global Journal of Human Resource Management*, 6 (5) 1-19.

Parlement européen et conseil. (2001). Recommandation du parlement européen et du conseil du 12 février. *Journal officiel des communautés européennes*, 2001/166/CE.

Rodrigues, J. (2010). *A Inspeção da Educação na República Democrática de São Tomé e Príncipe* (tese de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior da Educação de Lisboa.

Schriewer, J. (1990). The methodology of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts. In: Schriewer, J.; Holmes, B. (Eds.). *Theories and methods in comparative education*. New York: Peter Lang Publication.

Silva, E., & Mendes, M. (2012). Avaliação Institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) Regulação Estatal. Perspetivas, práticas e desafios. *Revista da Avaliação, Campinas*; Sorrocaba, 17 (2) 317-350.

Smith, M. K. (2001) Peter Senge and the learning organization: the encyclopedia of informal education. *Infed, Purdue University*, 1-18.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

UNDAF DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE (2017-2021) -Plano Quadro das Nações Unidas para assistência ao desenvolvimento.

UNESCO (2001). *Educação Para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF: Ação Educativa, pp. 70. UNESCO (2007). *Educação para Todos em 2015: Um objetivo acessível?* Paris.

Unesco (2009-2015). *Melhoria da Qualificação de Professores e Implementação de Gestão de Resultados de Aprendizagem na Guiné-Bissau: Realizações do Projeto e recomendações. Cooperação para desenvolvimento. Guiné-Bissau*. Acesso em 24 de novembro 2019 em

UNESCO (2019). *Revisão das Políticas Educativas em Moçambique: Educação 2030*. Paris.

Unicef (2014-2015). *Avaliação de competências na entrada do ensino pré-escolar*. Acesso em 28 de novembro de 2019 em https://issuu.com/unicefstp/docs/avaliacao_das_competencias_na_entra.

Varela, B., & Pacheco. J (2013). *Avaliação Externa da Qualidade da Educação: os casos de Cabo-verde e Portugal*. CEDU. Colóquio Cabo-verdiano de Educação. Universidade de Cabo-verde.

Legislação Consultada

Decreto nº 63/2007, de 31 de dezembro - Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ).

Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro - Aprovação as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior em Angola.

Decreto 27/2010, de 6 de julho - Estrutura de Ensino em São Tomé e Príncipe.

Lei de Bases do Sistema Educativo de 2 de junho (2003).

Decreto-Lei nº 22/2012, de 7 de agosto – Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, organização, atribuições e funcionamento.

Decreto-lei n.º 2/2003, de 2 de junho Estrutura do Ministério da Educação em São Tomé.

Outros Web sites consultados

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/indicatos09_en.htm

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:060:0051:0053:FR:PDF>

<http://www.oecd.org/dataoecd/44/56/40710632.pdf>

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17401/1/Artigo%20REICE%2C%202015%20-%20A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20escolas.%20tens%C3%B5es%20e%20sentidos%20da%20a%C3%A7%C3%A3o%20%28100-105%29.pdf>

https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Estela_0.pdf

https://www.st.undp.org/content/saotome_and_principe/pt/home/sustainable-development-goals.html

<https://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau/overview>

<https://www.worldbank.org/pt/country/saotome/overview#4>

Outros documentos consultados

Manual de autoavaliação;

Manual de avaliação externa;

Regulamento jurídico do ensino superior;

Despacho 38/GMECF/2010;

Jornal Digital Télanon - Entrevista dada pelo Inspetor Superior da Educação sobre o processo de autoavaliação e avaliação externa em STP.

Anexo I

Guião da Entrevista semiestruturada

Guião da Entrevista semiestruturada

Dia: 22/08/2020

Local: São Tomé e Príncipe

Entrevistada: Diretora do PIE

Tema: De que modo é preconizado a avaliação das escolas públicas em STP

| Objetivo Geral: <u>Descrever e analisar as percepções dos decisores educativos acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe</u> Eixos/Blocos | Objetivos | Questões | Tópicos |
|--|--|--|--|
| Legitimação da entrevista | <ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista.- Motivar a entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">- Informar qual o âmbito da entrevista- Introduzir a temática: reflexão sobre com é preconizado o processo de avaliação das escolas em S.T.P.- Solicitar a sua colaboração.- Garantir o anonimato / a confidencialidade.- Solicitar autorização para registo áudio.- Informar que lhe será dado a rever a transcrição | <ul style="list-style-type: none">- Registar o parecer da diretora de forma clara, imparcial com vista e recolher informações fidedignas do tema em análise. |
| Eixo 1 - Descrever e analisar as principais medidas políticas de avaliação das escolas em STP. | <ul style="list-style-type: none">- Descrever e analisar as percepções da diretora do Planeamento e Inovação Educativa acerca do processo de | <ul style="list-style-type: none">1. Em que consiste a avaliação nas instituições públicas em STP? | <ul style="list-style-type: none">- Interpretar as definições da avaliação que emergem na voz de Diretora do |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe. | <p>2. Que dispositivos existem para avaliar a qualidade das escolas?</p> <p>3. Quem os concebeu?</p> <p>4. Que indicadores são privilegiados?</p> <p>5. Que filosofia rege as políticas de avaliação?</p> <p>6. Qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas?</p> <p>7. Como a diretora vê a questão da inexistência da autoavaliação para o plano de melhoria das escolas públicas em STP?</p> <p>8. A produção de conhecimentos científico nas escolas públicas faz parte do critério de promoção da instituição, ou simplesmente o cumprimento dos requisitos elaborado na pauta de avaliação?</p> | <p>Planeamento e Inovação Educativa.</p> <p>- Compreender as práticas orientadas para a avaliação no interior das instituições.</p> <p>- Que indicadores são utilizados na análise da situação real (aquela que se pretende analisar e a situação virtual (deduzida a partir dos padrões de referência) ex: a relevância dos conteúdos curriculares, adequação dos materiais pedagógicos, alcance da visão estratégica dos dirigentes, a preparação científica e pedagógica dos professores, a consistência do enquadramento político da tutela, etc..)</p> |
| Eixo 2- Conhecer e analisar as percepções dos atores políticos sobre a avaliação das escolas | - Saber junto a diretora qual a percepção dos decisores políticos em relação ao processo da | <p>9. Como é percebida a avaliação das escolas pelos atores políticos em STP?</p> | - Perceber qual é o significado atribuído ao papel da avaliação das escolas na perspectiva desses atores e como a |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|---|
| | avaliação para a melhoria das escolas. | 10. Que entendimento existe pelos atores políticos de STP da avaliação organizacional? | representação deste conceito poderá tendencialmente explicar as suas atuações na área das políticas educativas especialmente no campo da avaliação. |
| Finalização da Entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - Agradecer disponibilidade, para a realização da entrevista - Perguntar se quer acrescentar algo ou responder a algum assunto que não tenha sido abordado? | <ul style="list-style-type: none"> - Muito obrigada pela sua colaboração, foi um contributo extremamente importante para a minha pesquisa. Deseja acrescentar algo? | |

Transcrição da entrevista semi-estruturada

Questões:

1. Em que consiste a avaliação nas instituições públicas em STP?

R: Avaliar os aspetos mínimos essenciais da gestão e administração escolar das instituições.

Entrevistadora- O que significa para si avaliar esses aspetos mínimos da gestão e administração das instituições? Pode exemplificar por favor?

R: Os aspetos mínimos estão inscritos num documento de avaliação interna e externa das escolas. Podemos defini-los como padrões mínimos de qualidade que serve para avaliar a gestão das escolas nomeadamente, o espaço físico da escola, a existência de natureza, o desempenho do professor, a organização da assembleia da escola e a relação da escola com a comunidade. Estes mesmos padrões mínimos são avaliados de acordo com uma classificação que vai de: (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente).

2. Que dispositivos existem para avaliar a qualidade das escolas?

R: Os Padrões Mínimos de Qualidade contemplam os instrumentos de autoavaliação e avaliação externa das escolas da pré-escolar ao ensino secundário e o regulamento jurídico do ensino superior (para instituições do ensino superior).

Entrevistadora- Que instrumentos são estes?

R: Estes instrumentos são perguntas orientadoras para avaliação, feitas através de questionários, entrevistas ou reuniões, sendo que cada uma das componentes englobam itens diferentes sobre o que se pretende avaliar) e o regulamento jurídico do ensino superior (para instituições do ensino superior).

3. Quem os concebeu?

R: Ministério da Educação com apoio de consultorias financiadas por parceiros como é o caso da UNICEF.

4. Que indicadores são privilegiados?

R: Qualidade da infraestrutura, Qualificação Docente, Nível do Desempenho docente, Nível do funcionamento /Uso dos instrumentos de gestão escolar.

Entrevistadora- Quais são os tipos de infraestrutura a que refere? Quais são as qualificações exigidas aos professores? Que tipo de instrumentos são utilizados na gestão escolar dos alunos?

R: - Ao nível das Qualidades de Infraestruturas (o estabelecimento escolar desgregado por casas de banho, o refeitório, a sala de aula, e os apetrechos).

- Qualificação docente (formação pedagógica de professores nomeadamente licenciatura em educação de infância ou curso de 3º anos com equivalência de 12º para ser auxiliar pedagógico, licenciatura em ensino básico ou do 1.º ciclo ou do 2.º ciclo, licenciatura em uma disciplina específica

para ser professor de uma disciplina do ensino secundário), ao Nível da Desempenho docente (ainda estamos a fazer experiência piloto).

- Nível de funcionamento/Uso dos Instrumentos de gestão escolar (há regulamentos, geralmente faz-se reuniões quinzenais e iniciativas de assembleia aonde são discutidos problemas da escola).

5. Que filosofia rege as políticas de avaliação?

R: Monitorar o funcionamento pedagógico, de gestão e administrativo das escolas, para permitir analisar o grau de desempenho educativo considerando as políticas traçadas.

Entrevistadora- Como é feita essa monitorização do funcionamento pedagógico?

R: A monitorização do funcionamento pedagógico é feita através da Inspeção e da supervisão das Direções pedagógicas. Têm um plano de ida às escolas para acompanhar o dia-a-dia das escolas.

6. Qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas?

R: Medir persistentemente a qualidade de ensino e os aspetos inerentes e garantir reformas mediante a leitura e interpretação dos indicadores gerados.

Entrevistadora- Como é que é feita esta reforma para garantir a qualidade da escola e melhoria do ensino aprendizagem dos alunos?

R: Uma reforma é feita através de auscultações e mediante o tempo de vigência da política e os relatórios sugestivos a isto, das estruturas de supervisão, da inspeção e do sindicato dos professores.

7. Como a diretora vê a questão da inexistência da autoavaliação para o plano de melhoria das escolas das escolas públicas em STP?

R: Não obstante os “instrumentos de autoavaliação já existirem o grau de autonomia das escolas do ensino não-superior não permite que os instrumentos sejam 100% funcionais. Para o sucesso deste processo, é preciso estarmos paralelamente a rever os instrumentos de gestão e administração escolar considerando a necessidade de as escolas terem autonomia necessária.

Entrevistadora- Como a escola pode conquistar paulatinamente este grau de autonomia?

R: Estamos convictos que isto só é possível através de capacitações do projeto educativo e plano de melhoria das escolas, isto também é algo que já se deu início. Isto aconteceu, portanto, depois de uma formação feita aos diretores das escolas.

Entrevistadora- Podia nos falar um pouco acerca desse projeto educativo e plano de melhoria?

R: O projeto educativo tem a vigência de 4 anos e o plano de melhoria é extraído para se acelerar as metas do projeto educativo. É uma experiência ainda muito nova no qual temos pouco tempo.

8. A produção de conhecimento científico nas escolas públicas faz parte do critério de promoção da instituição, ou simplesmente o cumprimento dos requisitos elaborado na pauta de avaliação?

R: Ao nível dos ensinos básico e secundário ainda não. Ao nível do ensino superior, o regulamento jurídico penso que já procura explorar este aspeto.

Entrevistadora- Falou-nos que o regulamento jurídico do ensino superior já contempla esse aspeto, pode citar alguns aspetos importantes do mesmo? E se de fato há uma congruência entre o que está escrito no regulamento jurídico e o que é aplicado no quotidiano das escolas?

R: Confesso que não estou muito a par do mesmo apesar de ter ouvido assim por falar do mesmo. Caso queira saber mais sobre o assunto poderá contactar a Retoria das Universidades para se inteirar melhor sobre o mesmo.

9. Como é percecionada a avaliação das escolas pelos autores políticos em STP?

R: Pacificamente. Tem sido um processo imparcial e sem intervenções políticas até agora. O engajamento nacional prende-se também com a participação do país em eventos internacionais sobre o tema.

10. Que entendimento existe pelos atores políticos de STP da avaliação organizacional?

R: Não assumo falar do que acho que os políticos entendem. Mas existem leis que permitem essa avaliação, incluindo a da função pública. Existem processos disciplinares..., portanto que estão todos cientes que deve existir.

11. Deseja acrescentar algo?

R: Hum..., penso que tudo já foi mencionado nas perguntas acima.

Muito obrigada pela sua colaboração,

Damaide Tiny

Anexo II

Guião da Entrevista semi- estruturada

Dia: 24/08/2020

Local: São Tomé e Príncipe

Entrevistado: Inspetor Superior da Educação

Tema: De que modo é preconizado a avaliação das escolas públicas em STP

Objetivo Geral: Descrever e analisar as perceções dos decisores educativos acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe.

| Blocos/Eixos | Objetivos | Questões | Tópicos |
|---|--|---|---|
| Legitimação da Entrevista | <ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista.- Motivar a entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">- Informar qual o âmbito da entrevista- Introduzir a temática: reflexão sobre com é preconizado o processo de avaliação das escolas em S.T.P.- Solicitar a sua colaboração.- Garantir o anonimato / a confidencialidade.- Solicitar autorização para registo áudio.- Informar que lhe será dado a rever a transcrição. | <ul style="list-style-type: none">- Registrar o parecer da diretora de forma clara, imparcial com vista e recolher informações fidedignas do tema em análise. |
| Eixo 1 - Descrever e analisar as principais medidas políticas de avaliação das escolas em STP. | <ul style="list-style-type: none">- Descrever e analisar as perceções da diretora do Planeamento e Inovação Educativa acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe. | <ol style="list-style-type: none">1. Em que consiste a avaliação nas instituições públicas em STP?2. Que dispositivos existem para avaliar a | <ul style="list-style-type: none">- Interpretar as definições da avaliação que emergem na voz de Diretora do Planeamento e Inovação Educativa.- Compreender as práticas orientadas |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | <p>qualidade das escolas?</p> <p>3. Quem os concebeu?</p> <p>4. Que indicadores são privilegiados?</p> <p>5. Que filosofia rege as políticas de avaliação?</p> <p>6. Qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas?</p> <p>7. Como a diretora vê a questão da inexistência da autoavaliação para o plano de melhoria das escolas públicas em STP?</p> <p>8. A produção de conhecimentos científico nas escolas públicas faz parte do critério de promoção da instituição, ou simplesmente o cumprimento dos requisitos elaborado na pauta de avaliação?</p> | <p>para a avaliação no interior das instituições.</p> <p>- Que indicadores são utilizados na análise da situação real (aquela que se pretende analisar e a situação virtual (deduzida a partir dos padrões de referência) ex: a relevância dos conteúdos curriculares, adequação dos materiais pedagógicos, alcance da visão estratégica dos dirigentes, a preparação científica e pedagógica dos professores, a consistência do enquadramento político da tutela, etc,...)</p> |
| <p>Eixo 2- Conhecer e analisar as percepções dos atores políticos sobre a avaliação das escolas</p> | <p>- Saber junto a diretora qual a percepção dos decisores políticos em relação ao processo da avaliação para a melhoria das escolas.</p> | <p>9. Como é percebida a avaliação das escolas pelos atores políticos em STP?</p> <p>10. Que entendimento existe pelos atores políticos de STP da avaliação institucional?</p> | <p>- Perceber qual é o significado atribuído ao papel da avaliação das escolas na perspectiva desses atores e como a representação deste conceito poderá tendencialmente explicar as suas atuações na área das</p> |

| | | | |
|----------------------------------|---|---|---|
| | | | políticas educativas especialmente no campo da avaliação. |
| Finalização da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - Agradecer disponibilidade, para a realização da entrevista - Perguntar se quer acrescentar algo ou responder a algum assunto que não tenha sido abordado | <ul style="list-style-type: none"> - Muito obrigada pela sua colaboração, foi um contributo extremamente importante para a minha pesquisa. Deseja acrescentar algo? | |

Transcrição da Entrevista semi-estruturada

Questões

1. Em que consiste a avaliação das escolas no ensino público e privado em STP?

R: A avaliação das escolas em STP consiste em Autoavaliação e Avaliação Externa de Escolas.

2. Quais os planos de atividade da IGE, no quadro das suas funções enquanto reguladores e fiscalizadores dos estabelecimentos públicos e privados, em torno das questões de avaliação e inspeção escolar?

R: A IGE assumiu o compromisso de sensibilizar as escolas no sentido de começarem a se preocupar com a avaliação das escolas, sobretudo autoavaliação de escolas, que é a responsabilidade das mesmas. Já existe ações neste sentido.

Entrevistadora- Quais são as ações que já existem neste sentido?

R: A Inspeção orientou um conjunto de escolas selecionadas na criação das comissões de avaliação de escolas e na identificação dos domínios e dos indicadores a serem avaliadas pelas mesmas comissões. Esse processo piloto começou em meados de abril de 2018 com seminários para as comissões das escolas selecionadas; em janeiro de 2019 todos eles foram substituídos pelo novo governo; daí que se tinha de tentar reiniciar todo o processo com as novas equipas diretivas das respetivas escolas.

3. Que dispositivos existem para avaliar a qualidade das escolas?

R: Existem dois manuais: Manual de Autoavaliação e Manual de Avaliação Externa de Escolas em STP.

Entrevistadora- Poderia de forma sucinta nos dizer em que consiste esses dois manuais?

R: De forma resumida pode-se dizer que os dois manuais iniciam-se com uma breve reflexão sobre o conceito de qualidade em educação, seguindo-se a explicitação de alguns princípios gerais a considerar na organização da avaliação nas escolas; na terceira parte dos documentos aparece a identificação de dimensões de qualidade na educação (vide R: 5); uma quarta parte é dedicado ao processo de autoavaliação (avaliação interna) e avaliação externa das escolas e, finalmente apresenta-se um instrumento de apoio a essas duas avaliações.

4. Quem os concebeu?

R: Foi em janeiro de 2018; o Governo através do financiamento da UNICEF concebido pela consultoria dos peritos da Universidade de Aveiro.

5. Que indicadores são privilegiados?

R: São privilegiadas quatro dimensões (Objetivos, Currículo e Práticas Educativas; Docentes; Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino e Instalações Escolares) relacionados com as condições a serem verificadas nas escolas e um conjunto de indicadores de qualidade e indicadores mínimos de qualidade que constituem o quadro de referência.

Entrevistadora- O que significa indicadores mínimos de qualidade?

R: Os indicadores mínimos de qualidade visam definir o limite abaixo do qual se encontra o patamar de qualidade inaceitável, ou seja, se se verificar que em determinada escola ou jardim de infância os indicadores mínimos de qualidade não são atingidos, essa escola ou jardim não reúne condições para poder funcionar, necessitando de uma intervenção urgente e prioritária que assegura a concretização dos indicadores mínimos de qualidade.

6. Que filosofia rege as políticas de avaliação?

R: É no sentido do aprofundamento do conhecimento por parte dos membros da comunidade educativa e da sociedade em geral do funcionamento das escolas com vista à adoção de ações de melhoria.

7. Qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas?

R: Esse processo serve para apoiar o desenvolvimento e a tomada de decisões com vista à melhoria da qualidade das escolas, tendo em conta que é um processo permanente de aprimoramento e de capacitação dos agentes educacionais

8. Como o senhor Inspetor vê a questão da inexistência da autoavaliação das escolas para o plano de melhoria das escolas?

R: Como inspetor a inexistência de autoavaliação das escolas é preocupante porque as gestões das escolas funcionam um pouco sem um norte definido e sem conhecer de facto a real situação do funcionamento das instituições educativas em termos administrativos e pedagógicos, ou seja, uma gestão que engloba a elaboração do Projeto Educativo e Plano de Melhoria da escola com envolvimento de toda a comunidade educativa. Portanto dificulta as ações inspetivas junto das instituições educativas.

Entrevistadora- Neste contexto e com base no que acima nos referiu, o que é feito a IGE nas suas rotinas de visitas quando se desloca a uma escola?

R: A IGE na sua rotina diária de trabalho tem pautado além das ações disciplinares como uma das suas atividades chave, tem desenvolvido junto das escolas a chamada “inspeção de proximidade” em termos administrativos e pedagógicos.

Entrevistadora- O que considera ser uma inspeção de proximidade?

R: Verificação e articulação de práticas de acompanhamento e supervisão pedagógica com os delegados distritais/regionais no jardim-de- infância, no ensino básico e secundário.

R: São visitas próximas as comunidades educativas onde nos é permitido avaliar as pautas dos alunos, assiduidade dos professores, materiais físicos que a escola disponibiliza, as férias escolares, reuniões e observação das aulas dos professores com vista a verificar o grau das suas competências, etc., ...

9. A produção de conhecimentos científico no ensino público e privado faz parte do critério de promoção da instituição, ou simplesmente o cumprimento dos requisitos elaborado na pauta de avaliação?

R: O objetivo de avaliação das escolas não visa a classificação das mesmas. Esse processo destina-se a apoiar o desenvolvimento e a tomada de decisões com vista à melhoria da qualidade das escolas como resultado a melhoria da qualidade do ensino; a informação recolhida através dos processos de avaliação não se destina a estabelecer qualquer tipo de ranking que conduza à hierarquização das escolas.

10. Como é percecionada a avaliação das escolas pelos atores políticos em STP?

R: Penso que os atores políticos reconhecem a importância da avaliação das escolas.

12. Que entendimento existe pelos atores políticos de STP da avaliação institucional.

R: A existência de manuais de avaliação das escolas e jardins de infância pressupõem-se que estão preocupados na mudança de mentalidade da gestão escolar e avaliação institucional num todo.

13. Há mais alguma pergunta que queira ver esclarecida que não foi abordada ao longo da entrevista?

R: Penso que tudo foi abordado.

Muito obrigada pela sua colaboração, Damaide Tiny

Anexo III

Guião da Entrevista semi-estruturada

Dia: 20/08/2020

Local: São Tomé e Príncipe

Entrevistada: Diretora do GAAE

Tema: De que modo é preconizado a avaliação das escolas públicas em STP

| Objetivo Geral: <u>Descrever e analisar as percepções dos decisores educativos acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe.</u> Blocos/Eixos | Objetivos | Questões | Tópicos |
|--|--|---|--|
| Legitimar da entrevista | <ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista.- Motivar a entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">- Informar qual o âmbito da entrevista- Introduzir a temática: reflexão sobre com é preconizado o processo de avaliação das escolas em S.T.P.- Solicitar a sua colaboração.- Garantir o anonimato / a confidencialidade.- Solicitar autorização para registo áudio.- Informar que lhe será dado a rever a transcrição. | <ul style="list-style-type: none">- Registrar o parecer da diretora de forma clara, imparcial com vista e recolher informações fidedignas do tema em análise. |
| Eixo 1- Descrever e analisar as principais medidas políticas de avaliação das escolas em S.T.P? | <ul style="list-style-type: none">- Descrever e analisar as percepções da Responsável do GAAE acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe. | <ol style="list-style-type: none">1. Em que consiste a avaliação nas instituições públicas em STP?2. Que dispositivos existem para avaliar a qualidade das escolas? | <ul style="list-style-type: none">- Interpretar as definições da avaliação que emergem na voz dessa responsável.- Compreender as práticas orientadas para a avaliação no interior das instituições. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>3. Quem os concebeu?</p> <p>4. Que indicadores são privilegiados?</p> <p>5. Que filosofia rege as políticas de avaliação?</p> <p>6. Qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas?</p> <p>7. Como é que a senhora enquanto Responsável do GAEE vê a questão da inexistência da autoavaliação para o plano de melhoria das escolas públicas em STP?</p> <p>8. A produção de conhecimentos científico nas escolas públicas faz parte do critério de promoção da instituição, ou simplesmente o cumprimento dos requisitos elaborado na pauta de avaliação?</p> | <p>- Que indicadores são utilizados na análise da situação real (aquela que se pretende analisar e a situação virtual (deduzida a partir dos padrões de referência) ex: a relevância dos conteúdos curriculares, adequação dos materiais pedagógicos, alcance da visão estratégica dos dirigentes, a preparação científica e pedagógica dos professores, a consistência do enquadramento político da tutela, etc,..)</p> |
| <p>Eixo 2- Conhecer e analisar as percepções dos atores políticos sobre a avaliação das escolas</p> | <p>- Saber junto a Responsável da GAEE qual a percepção dos decisores políticos em relação ao processo da avaliação para a melhoria das escolas.</p> | <p>9. Como é percecionada a avaliação das escolas pelos atores políticos em STP?</p> <p>10. Que entendimento existe pelos atores políticos de STP da avaliação institucional?</p> | <p>Perceber qual é o significado atribuído ao papel da avaliação das escolas na perspetiva desses autores e como a representação deste conceito poderá tendencialmente explicar as suas atuações na área das</p> |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| | | | políticas educativas especialmente no campo da avaliação. |
| Finalizar a entrevista | - Agradecer disponibilidade, para a realização da entrevista | - Muito obrigada pela sua colaboração, foi um contributo extremamente | |

Transcrição da Entrevista semi-estruturada

Questões

1. Em que consiste a avaliação nas instituições públicas em STP?

R: A avaliação das escolas, seja interna ou externa, consiste em o aprofundar o conhecimento por parte dos membros da comunidade educativa (alunos, professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação) e da sociedade em geral (nomeadamente os decisores políticos) do funcionamento das escolas e do sistema com vista à adoção de ações de melhoria. Este processo destina-se a apoiar as escolas e o Ministério da Educação na tomada de decisões com vista ao desenvolvimento da escola como um todo, aumentando o nível de qualidade do serviço prestado e a satisfação da comunidade educativa e da sociedade em geral.

1. Que dispositivos existem para avaliar a qualidade das escolas?

R: Existe dois manuais (um para autoavaliação e outro para avaliação externa de escolas, de pré-escolar ao ensino secundário).

3. Quem os concebeu?

R: Foi concebido pelos peritos da Universidade de Aveiro, com apoio técnico do XVI governo (Ministério de Educação) e financiado pela UNICEF.

4. Que indicadores são privilegiados?

R: No manual estão descritos dois grupos de indicadores (indicadores de qualidade e indicadores mínimo de qualidade) com quatro dimensões como quadros de referência.

5. Que filosofia rege as políticas de avaliação?

R: Existe um draft de um decreto-lei que regule as avaliações das instituições educativas. Entretanto, ainda não foi oficializada, porque precisa de assinatura.

6. Qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas?

R: O propósito é que todas as comunidades docentes e não docentes melhorem os seus desempenhos e com consequentemente a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

7. Como é que a senhora enquanto Responsável do GAAE vê a questão da inexistência da autoavaliação para o plano de melhoria das escolas públicas em STP?

R: Enquanto coordenadora do Gabinete de Acreditação e Avaliação Educacional (GAAE) considero a ausência da autoavaliação de plano de melhoria das escolas públicas de STP de mau, pois não

havendo a cultura de avaliação interna, compromete grandemente a qualidade de ensino e aprendizagem e da própria gestão das escolas que tanto almejamos. Ora é no plano de melhoria das escolas onde espelha as atividades planificadas e que devem ser cumpridas, de forma que no final da sua implementação, as escolas possam fazer a sua autoavaliação. Pois não há comprometimento e nem responsabilização da parte de gestão das escolas assim como dos docentes e não docentes. Avaliação interna e externa é um processo sistémico, a sua ausência o ME não terá impus para reformulação e tomada de decisões.

Entrevistadora: Aqui a senhora diretora refere claramente os efeitos nefastos para a escola e todo o sistema educativo a inexistência da autoavaliação. O que pensa ser necessário fazer para que se concretize este processo uma vez que já se deu o primeiro passo como disse anteriormente? Existe pouca vontade dos decisores educativos (dos professores, das chefias intermedias e do topo até mesmo dos líderes políticos para a realização do mesmo)?

R: Sim, claramente. Penso haver pouca vontade dos mesmos em relação ao tema. Há muita desmotivação no seio da comunidade educativa dado as mudanças dos sucessivos governos e consequentemente a não continuidade dos programas educativos. Costumo a dizer que as prioridades neste país estão invertidas e a educação tanto como outros setores em STP são afetadas por este mal.

8. A produção de conhecimentos científico nas escolas públicas faz parte do critério de promoção da instituição, ou simplesmente o cumprimento dos requisitos elaborado na pauta de avaliação?

R: Posso dizer que não há produção de conhecimentos científico nas escolas públicas, porque os professores estão preocupados com o cumprimento dos objetivos e o programa que constam no currículo oficial e não trabalham adequadamente a parte científica dos conteúdos, principalmente no Ensino Básico. Ao nível do Ensino secundário produzem conhecimento científico, embora superficialmente.

Entrevistadora: Falou-nos que os professores não estão preocupados em produzir o conhecimento científico nas escolas. Há falta de meios para os fazer? Os mesmos estão preparados ao nível de formação académica e profissional para os fazer? Ou há questão da desmotivação que acima mencionou está muito presente neste aspeto?

R: Está tudo muito interligado. Muitas vezes não há meios para os fazer. Não falo muito ao nível das competências dos professores porque atualmente temos muitos professores qualificados apesar de muitas vezes não terem todos acesso a formação contínua. Refiro-me mais especificamente há falta de equipamentos, como por exemplo: computadores, livros científicos disponíveis nas bibliotecas ou

mesmo o poder de compra das famílias destes materiais para que os seus filhos tenham acesso a informação e as novas tecnologias. Ainda estamos num nível muito básico das políticas educativas se formos comparar com os outros países. O ME e o poder político estão neste momento focados em descentralizar o sistema de ensino para os diferentes distritos do país nomeadamente, em aumentar o número de salas de forma a diminuir o número de alunos por turma.

9. Como é percecionada a avaliação das escolas pelos atores políticos em STP?

R: Os autores políticos de STP classificam as escolas públicas de péssimo estabelecimento de ensino. Tanto mais que a maioria dos filhos dos políticos santomenses estudam nas escolas privadas ou nos estrangeiros.

Entrevistadora: No seu entender existe por assim dizer uma “má fé por parte dos políticos de STP” para que não haja melhoria e qualidade do sistema de ensino em STP?

R: Sim, claramente. Como já tinha referido não há vontade política em fazer as coisas acontecerem. Os nossos políticos estão centrados em resolver os problemas do quotidiano e não têm uma visão daquilo que é uma boa liderança a curto, médio e longo prazo para um sistema de ensino com qualidade no país.

10. Que entendimento existe pelos atores políticos de STP da avaliação institucional?

R: Não existe nenhum entendimento entre os autores políticos de STP para avaliação organizacional, porque nunca foi criada uma estrutura vocacionada que seja responsável por esta matéria. Penso que o problema da avaliação das organizações em STP é um problema estrutural que já se arrasta por vários anos e que vai do top a base.

11. Deseja acrescentar mais alguma coisa?

R: Apenas para agradecer a oportunidade que me foi dada para fazer parte do estudo e boa sorte neste trabalho de tese, muito obrigada.

Muito obrigada pela sua participação!

Damaide Tiny

Anexo IV

Guião da Entrevista semiestruturada

Dia: 01/12/2020

Local: São Tomé e Príncipe

Entrevistada: EX. Diretor do Liceu Nacional

Tema: De que modo é preconizado a avaliação das escolas públicas em STP

Objetivo Geral: Descrever e analisar as percepções dos decisores educativos acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe.

| <u>Blocos/Eixos</u> | <u>Objetivos</u> | <u>Questões</u> | <u>Tópicos</u> |
|---|--|---|--|
| Legitimação da Entrevista | <ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista- Motivar o entrevistado | <ul style="list-style-type: none">- Informar qual o âmbito da entrevista- Introduzir a temática: reflexão sobre com é preconizado o processo de avaliação das escolas em S.T.P.- Solicitar a sua colaboração.- Garantir o anonimato / a confidencialidade.- Solicitar autorização para registo áudio.- Informar que lhe será dado a rever a transcrição. | |
| Eixo 1 - Descrever e analisar as principais medidas políticas de avaliação das escolas em STP. | <ul style="list-style-type: none">- Descrever e analisar as percepções do Reitor da Universidade Lusíadas de STP acerca do processo de avaliação das escolas de S. Tomé e Príncipe | <ol style="list-style-type: none">1. Em que consiste a avaliação nas instituições públicas em STP?2. Que dispositivos existem para avaliar a qualidade das escolas?3. Quem os concebeu?4. Que indicadores são privilegiados? | <ul style="list-style-type: none">- Identificar as definições da avaliação que emergem na voz do diretor.- Descrever as práticas orientadas para a avaliação no interior das instituições.- Que indicadores são utilizados na análise da situação real (aquela |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | <p>5. Que filosofia rege as políticas de avaliação?</p> <p>6. Qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas?</p> <p>7. Como o diretor vê a questão da inexistência da autoavaliação das escolas para o plano de melhoria das escolas?</p> <p>8. A produção de conhecimentos científico nas escolas públicas faz parte do critério de promoção da instituição, ou simplesmente o cumprimento dos requisitos elaborado na pauta de avaliação?</p> | <p>que se pretende analisar e a situação virtual (deduzida a partir dos padrões de referência) ex: a relevância dos conteúdos curriculares, adequação dos materiais pedagógicos, alcance da visão estratégica dos dirigentes, a preparação científica e pedagógica dos professores, a consistência do enquadramento político da tutela, etc..)</p> |
| Eixo 2— Conhecer e analisar as percepções dos atores políticos sobre a avaliação das escolas | <p>- Saber junto ao diretor qual a percepção dos decisores políticos em relação ao processo da avaliação para a melhoria das escolas em STP.</p> | <p>9. Como é percebida a avaliação das escolas pelos atores políticos em STP?</p> <p>10. Que entendimento existe pelos atores políticos de STP da avaliação institucional?</p> | <p>- Perceber qual é o significado atribuído ao papel da avaliação na perspectiva desses atores e como a representação deste conceito poderá tendencialmente explicar as suas atuações na área das políticas educativas especialmente no campo da avaliação.</p> |
| Finalizar a entrevista | <p>- Agradecer disponibilidade, para a realização da entrevista</p> <p>- Perguntar se quer acrescentar algo ou responder a algum assunto que não tenha sido abordado.</p> | <p>- Muito obrigada pela sua colaboração, foi um contributo extremamente indispensável para a minha pesquisa.</p> | |

Transcrição da Entrevista semiestruturada

Questões

1. Em que consiste a avaliação nas instituições públicas em STP? Que dispositivos existem para avaliar a qualidade das escolas?

R: A avaliação das escolas é processo partilhado, democrático e colaborativo. Atualmente no sistema educativo nunca se fez avaliação das escolas públicas em S. Tomé.

2. Quem os concebeu?

R: O documento foi concebido pelo MECCC com apoio das organizações internacionais, a sua elaboração foi feita pela Universidade de Aveiro. Existe um manual para avaliação externa e interna das escolas em S. Tomé e Príncipe, elaborado no ano de 2018.

4. Que indicadores são privilegiados?

R: Os indicadores privilegiados tanto da avaliação interna como externa são:

1. Finalidades e Objetivos educativos;

2. Currículo e Práticas Educativas;

3. Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino;

4. Docentes;

5. Escola, Família e Comunidade;

6. Instalações Escolares;

7. Auto-Avaliação e Ações de melhoria

5. Que filosofia rege as políticas de avaliação?

R: Como foi dito no início nunca se fez avaliação das escolas no sistema educativo santomense. Mas, a I.E. (Inspeção da Educação), faz uma visita as escolas e fazem uma avaliação sem critérios, ou seja, uma avaliação subjetiva, mediante a fisionomia do Diretor que eles apreciam.

6. Qual o papel dessas políticas para avaliar a qualidade das escolas?

R: Como nunca foi implementada automaticamente não se consegue medir a qualidade das escolas públicas em S. Tomé.

7. Como Ex diretor do Liceu Nacional, como vê a questão da inexistência da autoavaliação das escolas para o plano de melhoria das escolas?

R: Péssima, desde o ano de 2010 com o projeto da Escola+ houve várias formações para os gestores da escola de modo a escola deixarem de ser mero campo de ideia empírica, mas com as mudanças constantes do governo e dos gestores escolares torna impossível fazer a autoavaliação.

Em primeiro lugar a escola não dispõe de Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Plano Plurianual e Plano de Melhoria, Regulamento Interno, todo é feito na base de improvisação e muitas medidas tomadas não reúne consenso nem com docentes nem tão pouco com os não docentes.

Em segundo lugar a escola não tem associação dos pais e encarregados de educação ou associação dos discentes, e algumas que tem são relegados ao esquecimento.

A Direção da escola muitas vezes faz simplesmente um balanço final do resultado no Conselho pedagógico, informando dos dados estatísticos da escola. Por isso, a questão da autoavaliação não está implementada nas escolas.

Portanto com base nisto tudo no meu entender, é necessário chamar a atenção dos líderes educativos, decisores políticos para a necessidade urgente de se implementar a cultura de avaliação nas escolas, para que as escolas sejam capazes de fazer elas próprias o seu autoquestionamento sobre as suas práticas e consequentemente introduzir o processo de melhoria.

8. A produção de conhecimentos científico nas escolas públicas faz parte do critério de promoção da instituição, ou simplesmente o cumprimento dos requisitos elaborado na pauta de avaliação?

R: Creio que ainda não chegamos nesta fase. Atualmente penso que só baseamos dos resultados atribuídos da pauta de avaliação de alunos. Um dia talvez acredite que possamos chegar a este nível de desenvolvimento para a promoção da eficácia e qualidade nos sistemas educativos de STP. Mas é preciso ainda um grande trabalho pela frente.

9. Como é percecionada a avaliação das escolas pelos atores políticos em STP?

R: Nunca preocuparam com escolas no que concerne avaliação das escolas públicas.

10. Que entendimento existe pelos atores políticos de STP da avaliação institucional?

R: Creio que não sabem nada disto, se durante uma legislatura nunca se convoca ministro para debater a questão do sistema educativo.

11. Senhos Ex Diretor, há alguma questão que nós durante a entrevista não o fizemos e que gostaria de ver abordado?

R: Que eu me lembre de momento não. Gostaria apenas de uma mais agradecer a oportunidade que me foi incumbida enquanto Ex Diretor e atualmente professor do Liceu Nacional para das o meu contributo nesta matéria.

Muito obrigada pela sua participação!

Damaide Tiny

Anexo V

Carta endereçada a Ministra da Educação solicitando a sua permissão para a realização da entrevista aos Responsáveis Educativo

Excelência,

Eu, Damaide Jeni Sacramento das Neves Tiny, sou aluna do segundo ano do curso de Administração Educacional no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Encontro-me neste momento a escrever a minha dissertação de mestrado, cujo tema é o seguinte:

“Como é percecionado o processo da avaliação das escolas em São Tomé e Príncipe pelos decisores educativos que trabalham na área da educação”?

De forma a poder recolher os dados para a minha tese de mestrado gostaria de entrevistar as seguintes individualidades:

- Diretora do Planeamento e Inovação Educativa do ME;
- Responsável pelo Gabinete de Avaliação e Acreditação dos Cursos;
- Inspetor Superior de Educação
- Ex Diretor do Liceu Nacional

Gostaria de realizar as entrevistas entre os dias 7 e 10 de abril do ano em curso dado que irei estar em São Tomé nesta altura.

Posso ser contatada diretamente através do seguinte endereço eletrónico:

damaidetiny31@gmail.com. Em anexo a esta carta envio o guião das entrevistas que pretendo realizar.

Sem outro assunto de momento, subscrevo com os meus melhores cumprimentos.

Damaide Tiny

Acra, 7 de fevereiro de 2020